



DROGOWSKAZY WYCHOWANIA

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
Wydział Teologii



DROGOWSKAZY WYCHOWANIA

Redakcja

ks. Stanisław WILK SDB, ks. Andrzej KICIŃSKI

ks. Andrzej ŁUCZYŃSKI SDB, s. Loyola OPIELA, o. Arkadiusz SMAGACZ OCD

WYDAWNICTWO KUL

Lublin 2012

Recenzent
dr Tomasz Ożóg

Opracowanie redakcyjne
Ewa Łupina

Opracowanie komputerowe
Ewa Karaś

Projekt okładki i stron tytułowych
Agnieszka Gawryszuk

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2012

ISBN 978-83-7702-403-4

Wydawnictwo KUL
ul. Zbożowa 61, 20-827 Lublin
tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl
<http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa
elpil
ul. Artyleryjska 11
08-110 Siedlce
e-mail: info@elpil.com.pl

Spis treści

Ks. Stanisław Wilk SDB – Rektor KUL	
Wstęp: „Wszyscy zacznijmy wychowywać”	7
JE Ks. Abp Stanisław Budzik – Powitanie	13
Krzysztof Hetman, Marszałek Województwa Lubelskiego –	
Pozdrowienie	17
Ks. Bp Marek Mendyk – Powitanie	19
JE Ks. Kard. Zenon Grocholewski	
Wprowadzenie: Integralne wychowanie – dziełem wiarygodnych	
wychowawców	21

Wychowanie całościowe

Ks. Stanisław Chrobak SDB	
Dialog wychowawczy w społeczeństwie globalnym	27
Ks. Dariusz Stępkowski SDB	
Wychowanie w służbie demokracji	43
Alina Rynio	
Wzór osobowy wychowawcy	61
Ks. Kazimierz Misiaszek SDB	
Budowanie na fundamentach – źródła wybranych systemów	
wychowawczych	81

Wychowanie religijne

Vincenzo Annicchiarico	
Edificare una cultura europea nel servizio dell'uomo	95
Ks. Vincenzo Annicchiarico	
Budowanie europejskiej kultury w służbie człowiekowi	125
Ks. Andrzej Kiciński	
Katecheza w służbie człowiekowi i społeczeństwu	157
Ks. Marian Zając	
Nauczanie religii w służbie człowiekowi i społeczeństwu	171

Drogowskazy dobrego wychowania

Don Pascual Chávez Villanueva SDB

Il servizio salesiano ai giovani nel campo dell'educazione 189

Ks. Pascual Chávez Villanueva SDB

Salezjańska służba młodzieży na polu edukacji 213

Ks. Andrzej Łuczyński SDB

System prewencyjny w działalności wychowawczej św. Jana Bosko 241

Ks. Tomasz Kijowski SDB

Wychowanie to sprawa serca 263

S. Maria Agnieszka Chrapek CSSMA

Rodzina zaprzyjaźniona jako kontynuacja założeń systemu wychowawczego

bł. ks. Bronisława Markiewicza 269

S. Iwona Szewc CSSMA

Koncepcja wychowawcza bł. Bronisława Markiewicza jako drogowskaz

wychowania na dzisiejsze czasy 291

S. M. Loyola Opiela

Wartość wczesnego wychowania dla integralnego rozwoju osoby w koncepcji

pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego 307

S. M. Teresa Obolevitch

Związek natury, religii i historii w koncepcji filozoficzno-pedagogicznej

bł. Edmunda Bojanowskiego 327

S. M. Agnieszka Skrzypek

Edmund Bojanowski, wychowawca i świadek Prawdy 339

O. Arkadiusz Smagacz OCD

„Ująć w całości potrzeby duszy ludzkiej”. Św. Rafała Kalinowskiego (1835-1907)

refleksje nad integralnym wychowaniem człowieka 347

Beata Jakimiuk

Rozwój zawodowy a pedagogika chrześcijańska 365

Przesłanie Konferencji „Wychować dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli” 387

Aneks

Don Pascual Chávez Villanueva SDB

Omelia nel Venerdì della XXXIII settimana del Tempo Ordinario 391

Pascual Chavez Villanueva SDB

Homilia na piątek XXXIII tygodnia zwykłego 395

Ks. Marek Winiarski

Sprawozdanie. Interdyscyplinarnie o wychowaniu 399

Ks. Stanisław Wilk SDB
Rektor KUL

Wstęp

„Wszyscy zacznijmy wychowywać”

Pod tym hasłem po raz pierwszy Kościół w Polsce, z inicjatywy Komisji ds. Wychowania Konferencji Episkopatu Polski, przeżywał Tydzień Wychowania (12-18 września 2011 r.). W świątyniach odczytano list pasterski Episkopatu, modlono się o ducha chrześcijańskiego w wychowaniu, a na licznych spotkaniach w szkołach i w placówkach oświatowych dyskutowano o najważniejszych kwestiach i trudnościach związanych z tą problematyką.

Organizatorzy rozpoczynającej się konferencji, niezależnie od Episkopatu Polski, już kilka miesięcy wcześniej postanowili zorganizować debatę nad aktualnością i realizacją myśli i wskazań charyzmatycznych wychowawców z XIX wieku i z przełomu wieków XIX i XX: św. Jana Bosko, bł. Edmunda Bojanowskiego i bł. Bronisława Markiewicza. Bezpośrednią inspiracją do jej zorganizowania stały się przygotowania do uroczystych obchodów 200. rocznicy urodzin św. Jana Bosko i bł. Edmunda Bojanowskiego oraz 100-lecia śmierci bł. Bronisława Markiewicza, a ponieważ ks. Markiewicz realizował system wychowawczy ks. Bosko, odwołanie się do jego działalności jest więc jak najbardziej zrozumiałe i uzasadnione.

W XIX wieku Europa doświadczała wielkich przemian w życiu gospodarczym, kulturalnym i społeczno-politycznym. Postęp naukowo-techniczny, nowe wynalazki i technologie sprzyjały rozwojowi przemysłu. Kryzys w rolnictwie determinował ludność wiejską do przenoszenia się do miast w poszukiwaniu chleba, a tam powiększała rzesze proletariatu przemysłowego. Przemysłowcy w pogoni za łatwym zyskiem wydłużali dzień pracy i zatrudniali kobiety oraz dzieci. Rozwijające się ustawodawstwo socjalne nie mogło skutecznie bronić wyzyskiwanych robotników. Sytuacja Kościoła była bardzo trudna, ponieważ po osiemnastowiecznym absolutyzmie oświeceniowym prawie w całej Europie rządy, dwory panujące i parlamenty nadal dążyły do podporządkowania Kościoła państwu. Na porządku dziennym była walka z zakonami, antyklerykalizm, ośmieszanie i opluwanie religii oraz nazywanie papieża ostoją ciemnoty i zacofania. Ograniczanie działalności Kościoła, poprzez kasację zakonów i przejmowanie majątków kościelnych, osiąga apogeum w drugiej połowie XIX wieku.

Pomimo tak znacznych trudności i ograniczeń Kościół starał się realizować swoje posłannictwo. Na miejsce likwidowanych zakonów, uważanych przez władze państwowe za bezużyteczne, powstawały nowe zgromadzenia zakonne. Założyciele tworzonych wspólnot zakonnych dostosowywali ich reguły i konstytucje do nowej rzeczywistości, a wyznaczając im konkretne cele i zadania, określali także obszary zewnętrznej działalności, bardziej odpowiadające współczesnym zapotrzebowaniom społecznym, na przykład działalność oświatowo-wychowawczą.

Do założycieli tych nowych zgromadzeń zakonnych należeli m.in.: św. Jan Bosko, bł. Edmund Bojanowski i bł. Bronisław Markiewicz. Pod względem geograficznym żyli oni daleko od siebie. Rozwijali swoją działalność we Włoszech i na ziemiach polskich: w zaborze pruskim i w zaborze austriackim. Łączyło ich jednak serdeczne zatroskanie o los dzieci i młodzieży, zwłaszcza „ubogiej i zagrożonej”. Stosowali oni różne środki i metody w nauczaniu i wychowywaniu, ale wszystkie miały doprowadzić wychowanków do pełni człowieczeństwa i do zbawienia.

Integralne wychowanie młodego człowieka na uczciwego obywatela zakłada, że będzie on wierny wartościom ewangelicznym. Zachowanie zaś tych wartości, czyli życie chrześcijańskie, jest fundamentem jego społecznej uczciwości. Stąd hasło naszej konferencji: „Wychować dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli”.

Odbывa się ona na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Jego Założyciel i pierwszy Rektor, ks. prof. Idzi Radziszewski, organizując Uniwersytet, w swych wystąpieniach z mocą podkreślał, że powstającej do niepodległego bytu Polsce potrzebna jest uczelnia, która – oprócz wszechstronnego kształcenia młodzieży – będzie ją także wychowywała na „ludzi uczciwych i dzielnych obywateli kraju”. Ksiądz Radziszewski bowiem był przekonany, że wychowanie bez religii i bez Boga prowadzi do rozprzężenia obyczajów i obniżenia norm etycznych¹.

Założyciel i fundatorzy naszej Alma Mater zamierzali powołać na Uniwersytecie Instytut Pedagogiczny. Miała w nim studiować i przygotowywać się do pracy, głównie w charakterze nauczycieli, młodzież ze wschodnich terenów Rzeczypospolitej, tzw. Kresów Wschodnich. Niestety, majątki i fundusze deklarowane przez fundatorów na rzecz Uniwersytetu, po rewolucji w Rosji bardzo szybko zostały nacjonalizowane lub uległy inflacji. Jest też sprawą oczywistą, że w pierwszych latach działalności Uniwersytetu większą uwagę zwracano na problemy jego utrzymania i rozwoju oraz kwestie lokalowe. Budynek Wyższego Seminarium Duchownego, jako siedziba Uniwersytetu, nie spełniał wymaganych warunków, był bowiem za ciasny. Dopiero 8 stycznia 1922 r. nastąpiło uroczyste otwarcie, na terenie tzw.

¹ Por. I. Radziszewski. *Uniwersytet katolicki w Polsce*. W: Tenże. *Pisma*. Red. S. Janeczek, M. Maciołek, R. Charzyński. Lublin 2009 s. 379-381.

koszar świętokrzyskich, odrestaurowanego gmachu Uniwersytetu, w którym się obecnie znajdujemy.

Instytut Pedagogiczny powstał, ale miał nieco inny charakter. Celem dwuletnich studiów w tym Instytucie było przygotowanie zawodowo-pedagogiczne przyszłych nauczycieli szkół średnich. Planowano nawet założenie osobnych gimnazjów dla dziewcząt i chłopców, wzorowe seminarium nauczycielskie i szkołę początkową, jako pedagogiczne pole doświadczalne.

W 1920 r. na Wydziale Nauk Humanistycznych utworzono Katedrę Pedagogiki. Kierował nią pedagog, dr Zygmunt Bolesław Kukulski, zatrudniony początkowo jako zastępca na stanowisku profesora, a po uzyskaniu habilitacji, od 1928 r. jako profesor zwyczajny. Prowadził on zajęcia z historii pedagogiki i historii wychowania XVIII-XIX wieku na Wydziale Nauk Humanistycznych, Wydziale Teologicznym i na Wydziale Prawa Kanonicznego. Wykłady o wychowaniu narodowym zlecono dr. Zygmuntowi Mysłakowskiemu, dyrektorowi Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Lublinie. W tym samym roku do Wydziału Nauk Humanistycznych włączono Instytut Pedagogiczny, na którym nadal prowadzono zajęcia dla studentów III i IV roku, zapewniając im przygotowanie zawodowo-pedagogiczne na poziomie nauczycieli szkół średnich. Od 1933 r. studenci mogli uzyskać dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki. W 1935 r. w Katedrze Pedagogiki zatrudniono, w charakterze starszego asystenta, mgra Stefana Kunowskiego, który w 1945 r. uzyskał doktorat.

Po II wojnie światowej to właśnie dr Stefan Kunowski organizował struktury sekcji pedagogicznej na Wydziale Nauk Humanistycznych. W 1956 r. jednak władze państwowe zlikwidowały studia pedagogiczne na KUL-u. Katedra Pedagogiki na WNH stała się katedrą usługową dla pozostałych kierunków humanistycznych, które przygotowywały studentów do zawodu nauczycielskiego. Studia pedagogiczne na KUL-u reaktywowano dopiero w 1980 r. Dziś mamy na Uniwersytecie nie tylko Instytut Pedagogiczny z czternastoma katedrami, ale przede wszystkim wspólnych ludzi, pracujących w różnych Instytutach, którzy realizują szczytne myśli i idee wychowawcze, a za przykładem Sług Bożych – o. Jacka Woronieckiego, kard. Stefana Wyszyńskiego i bł. Jana Pawła II – starają się wychowywać młodzież na dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli oraz jak najlepiej służyć Bogu i Ojczyźnie.

Cieszymy się, że w naszej konferencji uczestniczy tak wielu znamienitych i Dostojnych Gości, których bardzo serdecznie i gorąco witamy.

* * *

Podczas tej interdyscyplinarnej konferencji zamierzamy poszukiwać odpowiedzi na współczesne wyzwania i problemy wychowawcze, mając nadzieję, że przybliżenie

postaci i dzieł św. Jana Bosko, bł. Edmunda Bojanowskiego i bł. Bronisława Markiewicza pozwoli wrócić do źródeł, do charyzmatów tych Świętych Zakonodawców i zapytać: co dzisiaj założyciele Salezjanów, Służebniczek i Michalitów chcieliby nam przekazać? Co oni sami zrobiliby dzisiaj na naszym miejscu, w tej konkretnej rzeczywistości, w jakiej my żyjemy? Każdego dnia przecież doświadczamy, że praca z dziećmi i młodzieżą nie polega tylko na kształceniu ich intelektów. Samo nauczanie, jak zdobywać wiedzę i sprawności, nie wystarcza. Potrzebne jest kształtowanie całego człowieka, edukacja integralna. Potrzebne jest takie wychowanie młodego człowieka – jak mówił Jan Paweł II – aby zdawał sobie sprawę z tego, że jest człowiekiem. Trzeba nauczyć go bycia człowiekiem, czyli przygotować do zdobywania pełni człowieczeństwa. Wtedy łatwiej będzie mówić o Bogu, o zbawieniu i o budowaniu relacji z innymi ludźmi.

Niniejsza publikacja stanowi kontynuację służby wielkiemu dziełu integralnego wychowania. Poprzez rozszerzenie tej interdyscyplinarnej refleksji nad istotą i wyzwaniem współczesnej edukacji zamierzamy przedstawić propozycję pedagogii odwołującej się do przeszłości, ale jednocześnie otwartej na nowe propozycje i idee. Włączamy się w poszukiwania odpowiedzi na ważne pytania stawiane w pedagogice dzisiaj:

Co ma zrobić pedagog, który zderza się z wielością paradygmatów, prądów i kierunków w naukach o wychowaniu? Jak ma się odnaleźć w świecie odczuwanego chaosu, nieładu konkurujących między sobą podejść i orientacji, nie eliminując wstępnie żadnego z nich?²

Złożoność rzeczywistości, wskazana przez te pytania, wymaga współpracy i integracji różnych środowisk w dziele wychowania młodego pokolenia. Zawarte w publikacji artykuły ukazują źródła, istotę i drogowskazy wychowania. W pierwszej części zwraca się uwagę na podstawy, uwarunkowania i perspektywy wychowania całościowego, harmonijnego i spójnego.

Kolejna część, poświęcona wychowaniu religijnemu, ukazuje jego właściwą rolę, gdy dokonuje się w kontekście całościowego rozwoju osobowości człowieka.

Przyjmuje się, że to, co sprzyja wzrostowi dojrzałości, to zarazem służy religijności i na odwrót – to, co jest głównym przedmiotem wychowania religijnego, wywiera konstruktywny wpływ na w pełni dojrzałe życie człowieka³.

² B. Śliwerski. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków 2010 s. 20.

³ M. Nowak. *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin 2000 s. 427.

Drogowskazy przedstawione w trzeciej części są konkretnymi propozycjami wychowania osoby – od wczesnego dzieciństwa po dorosłość – w edukacji przed-szkolnej, szkolnej i pozaszkolnej. Realizowany w nich proces wychowania zmierza do integralnego rozwoju człowieka, kształtowania jego osobowości, przekazywania wartości, norm i wzorów zachowań, obowiązujących we współżyciu z innymi ludźmi, oraz umiejętności niezbędnych osobie dorosłej. Dokonuje się on poprzez harmonijne oddziaływanie osób, instytucji i środowiska społecznego.

JE Ks. Abp Stanisław Budzik
Metropolita Lubelski, Wielki Kanclerz KUL

Powitanie

Ekscelencjo, Magnificencjo, Czcigodny Ojczy Generale, Panie Marszałku, Drodzy Bracia w kapłańskim posługiwaniu, Drogie Siostry życia konsekrowanego, Szanowni Państwo!

Ksiądz Rektor ze swoim salezjańskim uśmiechem wprowadził tu radosną atmosferę. Myślę, że będzie ona trwała przez całe sympozjum, z mocnym akcentem doktoratu honorowego Księdza Generała. Niestety, ze względu na uroczystości w Tarnowie, nie będę mógł być uczestniczyć w tym wielkim wydarzeniu, ale już teraz wyrażam radość z decyzji władz uniwersyteckich i serdecznie gratuluję Księdzu Generałowi.

Wszystkie rozważania na temat wychowania moglibyśmy zacząć od maksymy, jaką wymyślili już starożytni, mianowicie *non scholae, sed vitae discimus*: „uczymy się nie dla szkoły, ale dla życia”. Wiedza i umiejętności wynoszone ze szkoły powinny w sposób dostrzegalny być przydatne w całym życiu człowieka, przynosić konkretne owoce. My, wychowawcy i nauczyciele, wiemy, że tak jest, ale jest jeszcze problem, czy uczniowie również są do tego przekonani.

Często pojawia się u uczniów zjawisko pewnej niechęci do zdobywania wiedzy z powodu braku pozytywnej motywacji i z powodu przekonania, że uczymy się nie dla życia, ale dla szkoły. Uczeń nie będzie efektywnie i chętnie się uczył, jeżeli go nie przekonamy, że to, czego się uczy, jest mu osobiście potrzebne; że jego wysiłek ma głęboki sens życiowy; że to, co wynosi ze szkoły, będzie mu rzeczywiście potrzebne w jego konkretnym życiu.

Uczestnicząc aktywnie w działalności edukacyjnej we współczesnej szkole, nie możemy więc nie zadać sobie podstawowego pytania: Po co uczniowi są potrzebne drogowskazy wychowania? Po co jest mu potrzebna edukacja religijna? Tak postawione pytanie jest szczególnie ważne na początku XXI wieku, kiedy przeżywamy rewolucję informacyjną. Jej efektem ma być tworzenie globalnego społeczeństwa informacyjnego, gospodarki opartej na solidnej, rzetelnej wiedzy. Dzisiaj odpowiedź człowieka na podstawowe dylematy nie jest prosta, a świat idei edukacyjnej przypo-

mina kolorową tęczę. Wydaje się jednak, że edukacja religijna będzie przyjmowana przez ucznia, będzie miała w jego perspektywie sens wtedy, kiedy stanie się elementem przygotowania do życia we współczesnych realiach, zapewni kompetencje przydatne do rozstrzygania dylematów moralnych właśnie w dzisiejszych, niepewnych i trudnych czasach. Nasi wychowankowie chcą usłyszeć odpowiedź na pytania, które podczas tego sympozjum są w jakiś sposób postawione: Czy można dzisiaj być dobrym chrześcijaninem? Czy można we współczesnym świecie dawać świadectwo o swojej wierze? Czy wiara pomaga nam rozwiązywać teraźniejsze dylematy? Czy Ewangelia rzuca światło na problemy, które stają przed współczesnym człowiekiem? Czy można być równocześnie człowiekiem wierzącym i uczciwym obywatelem? Czy da się pogodzić te dwa wymagania, czy raczej trzeba się opowiedzieć tylko za jedną z tych możliwości?

Pluralizm idei wychowawczych we współczesnym świecie sprawia, że wychowanie dokonuje się w warunkach złożonych. Niepowodzenia wychowawcze mogą prowadzić do frustracji, zniechęcenia, do stawiania pytań o zasadność podejmowanych trudów. Potrzebny jest więc dogłębny namysł, który będzie prowadził do przezwyciężenia takich postaw i otwarcia się na wychowanka oraz na instytucje i środowiska zaangażowane w sprawę wychowania opartego na wartościach. Szczególnie ostro widzimy to dzisiaj, gdy Europa przeżywa kryzys ekonomiczny i okazuje się, jak nietrwałe były fundamenty, na których dotąd budowano.

Potrzebne są zatem drogowskazy wychowania, potrzebny jest trud wykazania, że propozycja wychowania wynikająca z wielowiekowej tradycji i praktyki Kościoła katolickiego jest współcześnie bardzo ważna i aktualna. Przyjęcie tej propozycji wydaje się szczególnie istotne dzisiaj. Chodzi o to, aby edukacja w duchu wartości niosła nadzieję całemu światu i w ten sposób służyła społeczeństwu i człowiekowi. W wielu krajach świata, nawet tam, gdzie katolicy są w mniejszości, dostrzegają się i docenia wagę wychowania i kształcenia katolickiego.

Szanowni Państwo, serdecznie witam wszystkich uczestników tej międzynarodowej konferencji, wszystkich prelegentów, uczestników, którzy przybyli z bliska i z daleka. Ksiądz Rektor tutaj wszystkich szczegółowo wymienił. Ja chciałbym jeszcze raz wyrazić radość z powodu przybycia naszego najważniejszego gościa, w osobie ks. Pascuala Cháveza Villanuevy, Przełożonego Generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego i naszego nowego Doktora *honoris causa*. Słowa powitania kieruję także do organizatorów konferencji skupionych wokół Katedry Historii Zakonów, Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej, Katedry Pedagogiki Opiekuńczej oraz Specjalizacji Katechetyki KUL. Na ich ręce składam wyrazy wdzięczności za trud włożony w przygotowanie i organizację tej konferencji.

Szanowni Państwo, François Fenelon, francuski pisarz, pedagog i kaznodzieja, mówił z przekonaniem, że nigdy nie wolno zapominać, iż w dusze w wychowanków

można wszczepiać tylko to, co się pragnie, aby tam na zawsze pozostało. Międzynarodowa konferencja naukowa, która dzisiaj się rozpoczyna, pragnie zmierzać właśnie w tym kierunku.

Życzę wszystkim owocnych, interesujących obrad. Wyrażam nadzieję, że uda się uczestnikom wskazać te wartości, które będzie można wszczepić wychowankom, aby zawsze w nich pozostały. Ażeby zaś skutecznie przekazywać wartości, trzeba mieć na względzie często przywoływane słowa papieża Pawła VI, że dzisiejszy świat potrzebuje nie tyle nauczycieli, ile świadków. A jeżeli potrzebuje nauczycieli, to wtedy, kiedy są świadkami. Szczęść Boże w obradach i w trudnym dziele wychowywania młodego człowieka.

Krzysztof Hetman
Marszałek Województwa Lubelskiego

Pozdrowienie

Ekscelencje Księża Biskupi, Magnificencjo Księżu Rektorze, Czcigodni Księża, Czcigodne Siostry, Szanowni Państwo!

Chciałbym serdecznie podziękować Księdzu Rektorowi za zaproszenie na to wspaniałe spotkanie. Jestem niezwykle zaszczycony, że mogę te kilka zdań, na które Ksiądz Rektor mi pozwolił, wypowiedzieć tutaj przed tak znaczącym audytorium.

Pragnę bardzo serdecznie pogratulować pomysłu i tematyki tej konferencji. Uważam, że będzie to niezwykle doświadczenie dla wszystkich tych, którzy dzisiaj i jutro wezmą udział w tej debacie. Biorąc pod uwagę to, co dookoła nas się dzieje, można powiedzieć, że ta konferencja jest organizowana w idealnym momencie. Gdy patrzę na wydarzenia z 11 listopada, które miały miejsce w Warszawie, uważam, że ta debata i tematyka poruszana na konferencji to coś niezwykle istotnego. Jeśli w naszym kraju 11 listopada, podczas najważniejszego święta narodowego, w stolicy, dzieje się tak, że to święto dzieli, zamiast łączyć, i część naszego społeczeństwa walczy ze sobą, zamiast się porozumiewać, z pewnością niezwykle ważne jest pytanie, jak dzisiaj wychowywać młodych ludzi.

Z niepokojem zauważam, że młodym ludziom przyszło żyć w czasach silnego poczucia moralnej ambiwalencji; w czasach, które pozwalają im cieszyć się praktycznie nieograniczoną możliwością wyborów, a jednocześnie powodują stan nieznośnej niepewności. Bardzo łatwo się pogubić w świecie, w którym młody człowiek zasypany jest informacjami, opiniami, ideologicznymi twierdzeniami i całym tym medialnym szumem. Trzeba więc postawić sobie pytanie: Czy dzisiejsze wychowanie jest w stanie sprostać wyzwaniom, jakie niesie współczesna rzeczywistość? Na czym to wychowanie ma polegać?

Sięgnąłem do słownika, aby zapoznać się z definicją wychowania, która brzmi: „wychowanie to rozwijanie umiejętności do samodzielnego i odpowiedzialnego kierowania swoim działaniem w celu realizacji wytyczonych celów osobistych i zawodowych, a także planowaniu określonych sposobów służących osiągnięciu zamierzonych rezultatów”. Z pewnością, aby się to udało, młody człowiek potrzebuje stabilnych

punktów oparcia, czytelnych znaków, przewodników, nauczycieli, niezbędnych w budowaniu własnej tożsamości. Mając świadomość tego stanu rzeczy, nauczyciel, czyli tak naprawdę animator procesu edukacyjnego i wychowawczego, powinien stanąć przed trudnym zadaniem wychowania do wartości.

Czy jest to możliwe? – kolejne pytanie, które ciśnie się na usta w dzisiejszych czasach. Myślę, że tak, chociaż będzie to wymagać od pedagogów zaangażowania i inwencji w stosowaniu aktywnych metod pracy, opartych na działaniu ucznia, jak również zaspokajania jego elementarnych potrzeb, organizowania czasu wolnego i tworzenia odpowiedniej atmosfery. Jestem przekonany, że to dzisiejsze spotkanie będzie przyczynkiem do dyskusji nad istotą wychowania i pozwoli wytyczyć nowe kierunki jego rozwoju. Mam głęboką nadzieję, że ta dzisiejsza debata będzie również okazją do refleksji nad naszym codziennym życiem w kontekście wychowania własnych dzieci.

Na koniec chciałbym zacytować ks. Karola Hołubickiego, który powiedział: „Człowiek jest jednocześnie artystą i instrumentem, na którym wygrywa swoje życie, a piękno jego życia zależy od wyboru wartości, którymi żyje. Im są one wyższe, tym piękniejsze i szczęśliwsze jest życie”.

Składając wszystkim obecnym życzenia owocnych obrad, życzę także wszystkim pedagogom, którzy są na tej sali, księżom i siostrom, aby życie wychowanków było piękniejsze i szczęśliwsze.

Dziękuję bardzo. Szczęść Boże.

Ks. Bp Marek Mendyk
Przewodniczący Komisji ds. Wychowania Konferencji Episkopatu Polski

Powitanie

Ekscelencjo Najdostojniejszy Księżę Arcybiskupie Metropolito Lubelski, Magnificencjo Księżę Rektorze, Szanowny Panie Marszałku, Czcigodni Księża, Czcigodne Siostry, Szanowni Państwo!

Bardzo dziękuję za tę cenną inicjatywę, jaką jest międzynarodowa konferencja poświęcona wychowaniu. Bardzo dziękuję też za zaproszenie do udziału w tej konferencji.

To, że w kilku miejscach niemal jednocześnie pojawił się pomysł, aby zorganizować większą debatę na temat wychowania, świadczy o tym, że było to dzieło opatrnościowe. I dzięki Bogu udało się i udaje się podjąć coraz to szerszą dyskusję nad tym, czym jest wychowanie. Dzisiaj, kiedy zauważamy, że często wychowanie staje się antywychowaniem, a pedagogika – antypedagogiką, uświadamiamy sobie, że toczy się wyraźny spór o człowieka, jak mówił Jan Paweł II.

Kryzys w dziedzinie wychowania dzieci i młodzieży, ze względu na aktualność i społeczny charakter tego problemu, coraz bardziej przypomina o konieczności postawienia go w centrum naszej uwagi. Dlatego w tym roku, decyzją Konferencji Episkopatu Polski, został po raz pierwszy zorganizowany Tydzień Wychowania w Polsce. Jest to też jakaś odpowiedź na to, z czym spotykamy się dzisiaj. Zauważamy, że obecny stan i system edukacji nie zapewnia integralnej formacji młodego pokolenia. Tydzień Wychowania w Polsce to odpowiedź Kościoła na podejmowaną przez państwo próbę eliminowania problemu wychowania lub też zwalniania szkoły z jej funkcji wychowawczej. Celem, jaki przyświeca tej inicjatywie, jest promocja dzieła wychowania, inaczej mówiąc – przywrócenie właściwej rangi wychowaniu. W wychowaniu ważne jest nie tylko ukazywanie, jak słyszeliśmy, określonych wartości, ale przede wszystkim doprowadzenie wychowanka do tego, aby zechciał on te wartości przyjąć, by zechciał się nimi kierować w życiu.

Młodzi poszukują wzorów, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele pytań, ale przede wszystkim, jak słyszeliśmy, domagają się świadków. Domagają się od nauczycieli przykładu życia. Trzeba więc, aby wychowawca

stał się przyjacielem młodego człowieka, pomagał mu budować fundamenty pod jego przyszłe życie. Dlatego właśnie posługę nauczyciela i wychowawcy można nazwać prawdziwym apostołstwem i prawdziwą służbą na rzecz społeczeństwa.

Bardzo dziękuję za przywołanie tych wielkich postaci, nad którymi będziemy w czasie tej konferencji się pochylać. I jeszcze jedno słowo w kontekście tematu, który przyświeca naszej konferencji: „Wychować dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli”. Szkoła, jeśli ma wychowywać uczciwych obywateli, musi stać się kuźnią cnót społecznych, jak uczył Jan Paweł II. Dzisiaj, może bardziej niż kiedykolwiek, uświadamiamy sobie, jak bardzo potrzeba tego właśnie naszemu narodowi. Chodzi o wyczulenie na dobro wspólne, ponieważ przyszłość nie należy do polityki, ale do kultury, czyli dorobku, który sami zdołamy wypracować. I jeszcze jedno zdanie. Być wychowawcą dzisiaj to nie tylko osobisty, życiowy wybór, lecz także odpowiedzialne zadanie, które wymaga pomocy i wsparcia ze strony różnych instytucji oświatowych, zarówno państwowych, jak i kościelnych.

Bardzo dziękuję za cenną inicjatywę przygotowania tej międzynarodowej konferencji, ponieważ wpisuje się ona w ciąg tych różnych inicjatyw, które są pomocą dla nauczycieli i wychowawców podejmujących to ważne dzieło w naszej Ojczyźnie. Dziękuję za tę konferencję i życzę owocnych obrad. Niech jednym z jej owoców stanie się także aktywny udział we współorganizowaniu i współrealizowaniu tych idei, które przyświecają wydarzeniu, jakim jest Tydzień Wychowania w Polsce. Zapraszam do współpracy środowiska naukowe, wspólnoty zakonne, wydawnictwa i stowarzyszenia. Niech to będzie jedno wielkie, wspiane, nasze wspólne dzieło.

Dziękuję.

JE Ks. Kard. Zenon Grocholewski
Prefekt Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego

Wprowadzenie

Integralne wychowanie – dziełem wiarygodnych wychowawców

Ekscelencje, Magnificencjo, Księżu Rektorze, Czcigodni Profesorowie, Drodzy Studenci oraz wszyscy Uczestnicy Konferencji!

Pragnę wyrazić głęboką wdzięczność za zaproszenie mnie do uczestnictwa w międzynarodowej konferencji „Wychować dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli”, zorganizowanej przez szacowny Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Niestety, nie mogę osobiście uczestniczyć w tym ważnym wydarzeniu, ale ponieważ temat konferencji i jej cele są mi szczególnie bliskie, pragnę być na niej obecny za pośrednictwem niniejszego przesłania. Chciałbym się w nim podzielić niektórymi refleksjami z szanownymi prelegentami i uczestnikami, do których kieruję wyrazy uznania oraz zachęty do odważnego angażowania się w rozwój cennej sztuki wychowania. Pragnę zarazem wyrazić w ten sposób zainteresowanie Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego – której mam zaszczyt przewodzić – inicjatywami promującymi refleksję i współuczestniczenie w radościach i nadziejach, wysiłkach i obawach tych, którzy są zaangażowani w wychowanie nowych pokoleń, w celu lepszego stawienia czoła edukacyjnym wyzwaniom naszych czasów.

Ojciec Święty Benedykt XVI w swym nauczaniu często zwraca uwagę na zagadnienie wychowania, uznając, iż jest ono „pilną potrzebą”. Przyznaje on, że wychowanie, które nigdy nie było łatwe, dziś jest naznaczone jeszcze większymi trudnościami. Stoimy wobec „ogromnej potrzeby edukacyjnej, potwierdzonej niepowodzeniami, na które często napotykają nasze wysiłki mające na celu ukształtowanie osób o silnym charakterze, zdolnych do współpracy z innymi i nadania sensu własnemu życiu”¹. A jednak problem wychowania jest „niezbędnym elementem, który umożliwia budowę przyszłości zainspirowanej wiecznymi wartościami chrześcijańskiego humanizmu”². Z tego względu delikatny charakter

¹ Benedykt XVI. *List do diecezji rzymskiej i miasta Rzymu o nagłym zadaniu edukacji* (21 stycznia 2008 r. – tł. własne).

² Benedykt XVI. *Przemówienie do Prezydenta Republiki Włoch* (4 października 2008 r.).

obecnej sytuacji wymaga przemyślenia głębokich przyczyn, które do tego stanu doprowadziły.

Uważam, że jedną z najpoważniejszych przyczyn jest błędna wizja człowieka. Już Sobór Watykański II zauważył, że

[Człowiek] wiele wydał i wydaje o sobie opinii; różnych i nawet przeciwnych, w których często bądź wywyższa siebie jako absolutną normę, bądź poniża się aż do rozpacz, skutkiem czego trwa w niepewności i niepokoju³.

Ponadto szerzy się fałszywe pojęcie autonomii człowieka, bardzo rozpowszechnione w kulturze zachodniej: „człowiek powinien rozwijać się sam, bez wpływu innych, którzy mogą wprowadzić temu samorozwojowi, ale nie mogą w nim uczestniczyć”⁴. Chrześcijańska tradycja wychowania oferuje natomiast konkretną propozycję, opartą na całościowej wizji człowieka, poczynając od jego wymiaru ludzkiego i społecznego, a kończąc na tym duchowym. Propozycja ta podkreśla znaczenie roli wychowawczej rodziców, Kościoła, państwa oraz całego społeczeństwa.

Drugim szczególnie podstępny zagrożeniem w procesie wychowania jest relatywizm. Jak stwierdza papież Benedykt XVI:

[Relatywizm] nie uznaje niczego za ostateczne i przyjmuje za jedyne kryterium własne „ja” z jego zachciankami, a mimo pozoru wolności staje się dla każdego więzieniem, ponieważ oddziela ludzi od siebie i sprawia, że każdy zamyka się we własnym „ja”. W takiej relatywistycznej perspektywie nie jest zatem możliwe prawdziwe wychowanie: bez światła prawdy każdy człowiek prędzej czy później zwątpi w wartość własnego życia i relacji, które się na nie składają, w sens wysiłków, które podejmuje wspólnie z innymi, aby coś zbudować. Staje się więc jasne, że nie tylko musimy starać się przezwyciężyć relatywizm w naszej pracy wychowawczej, ale jesteśmy też wezwani do przeciwstawienia się jego destrukcyjnej dominacji w społeczeństwie i kulturze⁵.

Obecny kontekst kulturowy stawia przed wychowaniem serię wyzwań, którym należy sprostać, aby nie utraciło ono swojej wartości formatywnej. Spośród nich chciałbym przede wszystkim podkreślić konieczność *odzyskania integralnej wartości osoby ludzkiej i wartości ludzkiego życia*. Tak naprawdę jest to możliwe „jedynie w tajemnicy Słowa Wcielonego”⁶, w której wyjaśnia się tajemnica człowieka. Z tego wzglę-

³ Sobór Watykański II. *Konstytucja duszpasterska „Gaudium et spes”* (7 grudnia 1965 r.) nr 12b.

⁴ Benedykt XVI. *Przemówienie do Zgromadzenia ogólnego Konferencji Episkopatu Włoch* (27 maja 2010 r. – tł. własne).

⁵ Benedykt XVI. *Przemówienie na otwarcie Kongresu kościelnego diecezji rzymskiej* (6 czerwca 2005 r. – tł. własne).

⁶ Sobór Watykański II. *Konstytucja duszpasterska „Gaudium et spes”* nr 22a.

du „ktokolwiek idzie za Chrystusem, Człowiekiem doskonałym, sam też pełniej staje się człowiekiem”⁷. Nie można wychowywać człowieka w myśl antropologii, według której człowiek jest niczym innym jak sumą wolności, decyzji, subiektywności, niezależnych od transcendencji i prawdy. Nie można także wychowywać bez koniecznej harmonii między równością podmiotów a szacunkiem dla różnic kulturowych ani bez uznania, że wszyscy jesteśmy członkami tej samej rodziny ludzkiej. Na gruncie integralnej prawdy o osobie ludzkiej wychowanie, jako proces i jako wynik, jest zawsze spotkaniem osób na płaszczyźnie asymetrycznych relacji. Wychowanie jest strukturalnie powiązane z relacjami międzypokoleniowymi, przede wszystkim wewnątrz rodziny, a więc z relacjami społecznymi. Różne trudności, z jakimi borykamy się dzisiaj w dziedzinie wychowania, wynikają z faktu, że wiele pokoleń żyje często w oddzielnych, obcych sobie światach. Ten podział powoduje często brak miłości i zaufania – dwóch elementów właściwych wychowaniu. Proces edukacyjny nie jest mechaniczny ani automatyczny, nie jest też wynikiem zaawansowanej techniki, lecz aktem miłości bliźniego, czynem wypływającym z miłości. Jest obdarzaniem młodych pokoleń najcenniejszą z rzeczy, nieporównywalną do bogactw materialnych, które rodzice często dają swoim dzieciom, ani do prostej instrukcji pozwalającej na opanowanie zasad techniki. Tą najcenniejszą rzeczą jest ofiarowanie pomocy w stawianiu się człowiekiem. Jak zostało to z mocą podkreślone przez wielkiego papieża Jana Pawła II w jego jakże cennym wystąpieniu na forum UNESCO:

W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko z „drugimi”, ale także i „dla drugih”. Wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych⁸.

Kolejnym wyzwaniem stawianym wychowaniu, ściśle związanym z poprzednim, jest *kształcenie wychowawców*. Integralne wychowanie domaga się wychowawców od całościowej formacji. Nie wystarczy bowiem być mistrzem w wykładanej dziedzinie, powierzając sukces wychowania skuteczności stosowanych metod, technik i technologii. Konieczne jest, by być wiarygodnymi świadkami prawdy i dobra, poprzez spójność własnego życia. Odpowiedzialność w tym względzie spoczywa najpierw na rodzinie, z racji jej szczególnej, niezastąpionej roli wychowawczej, ale także na wszystkich nauczycielach i wychowawcach. W dziele wychowania

⁷ Tamże nr 41a.

⁸ Jan Paweł II. *Przemówienie w UNESCO* (2 czerwca 1980 r.) nr 11.

człowiek wychowuje człowieka, jak zauważył Jan Paweł II w przywołanym już przemówieniu:

[Tego dzieła] nie dokonuje się przy pomocy samych instytucji, przy pomocy środków organizacyjno-materialnych, choćby najlepszych. [...] Najważniejszy jest tu znowu człowiek oraz jego moralny autorytet, wynikający z prawdziwości zasad i zgodności z nimi jego czynów⁹.

Słowa te nawiązują z kolei do innej charakterystyki nauczyciela, nakreślonej przez papieża Pawła VI:

Człowiek naszych czasów chętniej słucha świadków niż nauczycieli; a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami¹⁰.

Znaczenie wychowawcy i skuteczność jego dzieła formacyjnego opiera się na wiarygodnym świadectwie życia. W wychowawcy chrześcijańskim musi nieustannie dawać o sobie znać pragnienie jedności między działalnością zawodową a osobistym świadectwem, tak by zawód przekształcił się w misję.

Życzę więc, aby podczas tej międzynarodowej konferencji zagadnienia integralności wychowania i integralnej formacji wychowawcy mogły znaleźć skuteczne pogłębienie, w taki sposób, by owocniej przyczyniły się do osiągnięcia pożądanego celu, jakim jest wychowanie dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli. Dąży ku temu zarówno wymiar humanistyczno-chrześcijański wychowania, jak i jego wymiar społeczny i polityczny. W procesie edukacyjnym ważną rolę odgrywają wzajemne zależności między wartościami wiecznymi a obecnością w świecie, między religią a kulturą, między ewangelizacją i humanizacją, między wiarą i życiem, między przynależnością do Kościoła a zaangażowaniem w życie społeczne i polityczne. Dojrzałym owocem dzieła edukacyjnego jest chrześcijanin zaangażowany w wypełnianie swoich obowiązków w taki sposób, by duch Ewangelii przenikał społeczeństwo i rozbudzała się życiodajna relacja pomiędzy obywatelami państwa ziemskiego i państwa Bożego.

Upraszam dla wszystkich uczestników konferencji obfitości łask niebieskich za wstawiennictwem naszego ukochanego błogosławionego Jana Pawła II, wielkiego wychowawcy młodzieży.

⁹ Tamże.

¹⁰ Paweł VI. *Adhortacja apostolska „Evangelii nuntiandi”* (8 grudnia 1975 r.) nr 41.

Wychowanie całościowe

Ks. Stanisław Chrobak SDB

Dialog wychowawczy w społeczeństwie globalnym

Człowiek tworzy historię i kulturę, społeczność zaś stwarza i zabezpiecza warunki jego rozwoju. Nauki o człowieku, a zwłaszcza nauki społeczne, przekonują dziś, że oprócz kosmosu i świata przyrody, a raczej w nich, istnieje także świat społeczny. Nauki społeczne, ukazując znaczenie życia społecznego dla człowieka, wychodząc od analiz i koncepcji osoby, podkreślają, że człowiek jako *indywiduum* zawsze dąży do swego dopełnienia, które znajduje w środowisku społecznym¹. Rozpoczynający się XXI wiek, z charakterystyczną dlań dynamiką zmian, postępem cywilizacyjnym, ale i wieloma zagrożeniami, wciąż budzi żywe zainteresowanie i nowe refleksje. Procesem, stanowiącym jednocześnie przedmiot kolejnej „wielkiej” nadziei społecznej, stała się globalizacja. W procesie tym wyróżnia się cztery komponenty: ekonomiczny, ekologiczny, kulturowo-społeczny i polityczny. Zmieniający się pod wpływem tych czterech czynników klimat społecznego życia stawia również wielkie obszary społecznej kultury w obliczu nowej sytuacji. Globalizacja to prawdopodobnie jedno z najczęściej używanych w ostatnich latach pojęć w rozważaniach dotyczących różnych dziedzin rzeczywistości, w tym społecznej i wychowawczej. Jest nie tylko podstawowym pojęciem teoretycznym, ale zarazem swoistym hasłem ideologicznym mobilizującym zwolenników i oponentów do podejmowania określonych działań². W tym kontekście:

¹ Por. S. Kowalczyk. *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*. Lublin 1996 s. 118-119; R. Mion. *Socializzazione*. W: *Dizionario di scienze delle educazione*. Ed. J.M. PELLEZZO, C. NANNI, G. MALIZIA. Torino 1997 s. 1028-031.

² Niektórzy autorzy wprowadzają znaczeniową różnicę między globalizmem a globalizacją. Globalizm jest takim stanem świata, w którym występuje sieć współzależności w skali międzykontynentalnej. Globalizację utożsamia się: 1) z pojęciem globalności, w którym punktem odniesienia wszystkich działań ludzkich staje się glob ziemski; 2) z finalnym etapem historycznej transformacji gospodarki i kultury wyrażającym się w dominacji społeczno-gospodarczej, technologicznej i konsumpcyjnej cywilizacji Zachodu nad resztą świata; 3) z procesem obejmującym wszelkie dziedziny ludzkiej działalności o charakterze wszechogarniającym. Por. P. Starosta. *Globalizacja i nowy komunitaryzm*.

Globalizacja, oddziałując na współczesną kulturę i cywilizację, w sposób bardzo znaczący wpływa na pedagogikę. Modyfikuje jej problemy badawcze, wpływa na ich zasięg i zakres, ukazuje i odsłania nowe obszary poszukiwań badawczych. Pozwala spojrzeć na problemy zmian edukacyjnych i reform oświatowych w kontekście przemian globalnych współczesnego świata. Nowym obszarem poszukiwań badawczych pedagogiki i globalistyki stają się szeroko pojęte inwestycje w kapitał ludzki. Dynamicznej zmianie ulega pojęcie rozwoju człowieka³.

Globalizacja jest złożoną rzeczywistością, która może sprzyjać integralnemu rozwojowi jednostek i ludzkości pod warunkiem, że będzie adekwatnie poznana, zinterpretowana i ukierunkowana. W zmieniającej się rzeczywistości nie wystarczają opisy, schematy i deklaracje. Uniwersalne wartości ludzkie istnieją i muszą być podkreślane jako główna siła wszelkiego rozwoju i postępu. To w człowieku należy poszukiwać norm życia społecznego. Nikt nie jest wyizolowaną monadą, ale potrzebuje drugich, aby żyć. Inaczej mówiąc, globalizacja – zjawisko „w drodze” – potrzebuje duszy etyczno-kulturowej, która uczyni ją środowiskiem lub systemem powiązań i sposobów komunikowania. Jak pisał ks. Juan Vecchi:

Niezbędną pracą do wykonania jest animacja społeczna, powodująca zmianę kryteriów, na nowe formy relacji i wzory zachowania, alternatywne do egoistycznych, skupiających się tylko na posiadaniu, na zadowalaniu wyłącznie siebie, na opuszczaniu słabszych, na skazywanie na zagładę tych, którzy popadli w uzależnienia. Chodzi więc o tworzenie kultury skierowanej na drugiego człowieka⁴.

1. Społeczeństwo globalne – wyzwania dla edukacji i wychowania

Globalizacja to nie jakiś proces abstrakcyjny, toczący się gdzieś daleko i wysoko nad naszymi głowami, lecz przeciwnie – ingerujący w nasze życie codzienne, w relacje międzyludzkie i tkankę zaufania społecznego. Równocześnie obserwujemy, jako reakcję obronną na globalizację, odradzanie się i umacnianie wspólnot lokalnych:

„Kultura i Społeczeństwo” 2000 nr 3 s. 47-48; J. Gnitecki. *Globalistyka. Globalizacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Red. T. Pilch. Warszawa 2003 s. 47-53; J. Czaputowicz. *Społeczność międzynarodowa*. W: *Słownik społeczny*. Red. B. Szlachta. Kraków 2004 s. 1334-1338.

³ J. Gnitecki. *Inspiracje badawcze i poznawcze płynące z pogranicza pedagogiki i globalistyki*. W: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Red. S. Palka. Kraków 2004 s. 142.

⁴ J. Vecchi. *Globalizacja. Na rozdrożu wychowania w miłości*. Warszawa 2005 s. 23.

etnicznych, regionalnych i religijnych. W związku z tym warto przypomnieć, że globalizację trzeba na pewno pojmować jako proces społeczno-ekonomiczny, ale nie jest to jej jedyny wymiar.

Globalizacja nie jest a priori dobra ani zła. Będzie taka, jaką uczynią ją ludzie. Żaden system nie jest celem samym w sobie, należy zatem konsekwentnie głosić, że globalizacja, jak każdy inny system, musi służyć człowiekowi i dobru wspólnemu⁵.

Poszukiwanie nowych sensów i wartości, do których można by się odwoływać, nie zawsze przynosi pozytywne efekty i pozostawia bez odpowiedzi wiele pytań dotyczących obecności człowieka w świecie, jego egzystencji i przeznaczenia.

Pozostaje z całym swoim ciężarem problem, jak rozwikłać trzy paradoksy społeczne obecne w globalizacji:

1. Wzrost nierówności – choć obecnie zdają się pokazywać oznaki odwrócenia tej tendencji – odbywa się na ogólnym tle wzrostu bogactwa i średniego dochodu.
2. Wzrostowi nie towarzyszy zatrudnienie, a sam wzrost przebiega równolegle z procesem globalizacji rynków.
3. Kształtowanie się dochodu na osobę nie tylko nie gwarantuje dostępu do wiedzy, ale wręcz wyklucza z niego znaczną liczbę ludzi⁶.

W czasie obecnego kryzysu dało się zauważyć, że w zglobalizowanym świecie dokonał się niezaprzeczalny postęp na polu gospodarczym, ale znaczna część tego potencjału nie została wykorzystana, gdyż zabrakło stosownych reguł. W rozczłonkowanym społeczeństwie nabrała wielkiego znaczenia zarówno sytuacja na rynku pracy, jak i przemiany, które w ciągu ostatnich 50 lat gruntownie naznaczyły naturę i zakres konfliktu między kapitałem a pracą. Cel gospodarki bowiem nie tkwi w samej gospodarce, a dziedzina ekonomiczna nie jest obszarem wolnym od pytań etycznych. Jak stwierdza Benedykt XVI:

Kryzys zmusza nas do przemyślenia na nowo naszej drogi, do przyjęcia nowych reguł i znalezienia nowych form zaangażowania, do korzystania z pozytywnych doświadczeń, a odrzucania negatywnych. W ten sposób kryzys staje się *okazją do rozeznania sytuacji i czynienia nowych projektów*. Z takim nastawieniem, raczej ufności niż rezygnacji, należy stawić czoło obecnym trudnościom⁷.

⁵ Jan Paweł II. *Globalizacja i etyka* (przemówienie do uczestników VII Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych. Watykan 27 IV 2001), „L'Osservatore Romano”. Wyd. pol. 2001 nr 6 s. 42.

⁶ R. Sitari. *Kryzys, rozwój, globalizacja: refleksja na pięćdziesięciolecie encykliki Mater et Magistra*. Tłum. P. Borkowski. „Społeczeństwo” 2011 nr 2 s. 87-88.

⁷ Benedykt XVI. *Encyklika Caritas in veritate* (Rzym 29.06.2009) n. 21.

Aby móc odegrać taką aktywną rolę, trzeba z jednej strony poznać obecne zjawiska, ich skutki i tło, a z drugiej – być zdolnym do skonfrontowania propozycji chrześcijańskiej z kulturami społeczeństwa globalnego. Wielokulturowość jest dzisiaj faktem społecznym, stanowi bogactwo, gdyż wyraża się w niej ludzka wolność tworzenia rozmaitych form kulturowych. Kiedy jednak staje się ideologią opartą na zasadzie, że wszystkie kultury, aby współistnieć, muszą zostać zrelatywizowane i że każdy ma „swoją” prawdę, wtedy ostatecznie neguje różnorodność w imię równości, nie uwzględniając tego, że próba zażegnania zewnętrznego konfliktu eliminuje konfrontację i uniemożliwia budowanie tożsamości⁸.

Kwestia tożsamości jest głównym problemem wychowania w społeczeństwie globalnym. Proces formowania się tożsamości jednostki (tożsamości indywidualnej) przebiega w dwóch kontekstach: osobistym i społecznym. Tożsamość osobista, związana ze strukturą *ja*, oraz tożsamość społeczna, związana ze strukturą *my*, są wzajemnie powiązane i stanowią podstawę kształtowania się tożsamości jednostki, związanej z podejmowanymi przez nią rolami społecznymi⁹. Ten wymiar tożsamości osobowej wymaga zrozumienia nieograniczonych możliwości budowania własnego człowieczeństwa.

⁸ L. Ribolzi. *Problemy i perspektywy wychowania*. Tłum. P. Borkowski. „Społeczeństwo” 2010 nr 1 s. 126-127. „Dzisiaj znacznie wzrosły możliwości wzajemnego oddziaływania na siebie kultur, co stwarza nowe perspektywy dialogu międzykulturowego, który żeby był skuteczny, musi mieć za punkt wyjścia głęboką świadomość specyficznej tożsamości różnych interlokutorów. Nie należy jednak lekceważyć faktu, że wzrastająca merkantylizacja wymiany kulturalnej sprzyja dziś wystąpieniu dwojakiego rodzaju niebezpieczeństwa. Po pierwsze, obserwuje się, przyjmowany często bezkrytycznie, *eklektizm kulturowy*: kultury zostają po prostu zbliżone do siebie i uważane są za zasadniczo równoważne i wymienne. Sprzyja to uleganiu relatywizmowi, który nie wspomaga prawdziwego dialogu międzykulturowego. W wymiarze społecznym relatywizm kulturowy prowadzi do tego, że grupy kulturowe zbliżają się do siebie lub żyją obok siebie, ale oddzielnie, bez autentycznego dialogu, a więc nie dochodzi do prawdziwej integracji. Po drugie, istnieje przeciwne niebezpieczeństwo, a mianowicie *spłaszczenia kulturowego* i ujednolicenia zachowań i stylów życia. W ten sposób zatracą się głębokie znaczenie kultury różnych narodów, tradycji różnych ludów, w obrębie których osoba mierzy się z fundamentalnymi pytaniami egzystencjalnymi”. Benedykt XVI. *Caritas in veritate* n. 26.

⁹ Por. A. Brzezińska. *Społeczna psychologia rozwoju*. T. 3. Warszawa 2000 s. 239-241. „Indywidualna tożsamość człowieka nie jest strukturą o stałym, wykończonym profilu. W tym stanie rzeczy nieadekwatnym sformułowaniem jest powiedzenie, że człowiek «poszukuje» czy też «poszukiwać winien» własnej indywidualnej tożsamości. Tej tożsamości «nie poszukuje się», ale ją «się tworzy». Jest ona przeto żmudnym zadaniem do wykonania i w zależności od tego, jak się to zadanie wykonuje, zmienia się ono bądź w dramat pomniejszania własnego jestestwa osobowego przez poddanie się w moc żywiołowych popędów infromalnych, bądź w dzieło wykuwania własnego charakteru moralnego, wizerunku człowieka w pełni dojrzałego”. T. Ślipko. *Tożsamość człowieka z etycznego punktu widzenia*. „Horyzonty Wychowania” 2003 nr 4 s. 85.

Gdyby człowiek był tylko owocem przypadku lub konieczności, albo gdyby musiał ograniczyć swoje aspiracje do wąskiego horyzontu sytuacji, w których żyje, gdyby wszystko było tylko historią i kulturą, a natura człowieka nie była przeznaczona do przekraczania samej siebie w życiu nadprzyrodzonym, można by mówić o wzroście lub ewolucji, ale nie o rozwoju¹⁰.

W tym kontekście następuje zwrot ku edukacji, która podlegając procesom globalizacji, może i powinna odegrać szczególną rolę w zapobieganiu negatywnym skutkom globalizacji i ich minimalizacji oraz wzmacnianiu tych jej elementów, które prowadzą do postępu i rozwoju współczesnego świata. Edukacja, jako pewien obszar rzeczywistości społecznej, nie pozostaje obojętna na procesy globalizacji i wszystkie zjawiska mniej lub bardziej z nią powiązane. Przed edukacją stoją dziś zatem wyzwania związane z globalizacją współczesnego świata. Najistotniejsze z nich to:

- rozwarstwienie się przestrzeni społecznej szkoły (przejawem takiego rozwarstwienia są rozmiary wykluczenia społecznego, o czym świadczy to, że ok. 20-30% uczniów nie ma dostępu do szkolnictwa, edukację zaś poddaje się logice, która zachęca klasy uprzywilejowane do izolowania swoich dzieci w „dobrych szkołach” oraz do globalizacji ich szans życiowych poprzez ponadnarodowe kariery szkolne i uniwersyteckie);

- zapobieganie wykluczeniom społecznym i kulturowym;
- skuteczne przeciwdziałanie rozpadowi tradycyjnych norm i wzorów ludzkiego działania oraz systemów wartości, narastającej fali prymitywnych standardów kultury masowej i postaw konsumpcyjnych, a także dehumanizacji życia społecznego;
- stworzenie nowego modelu szkoły reprezentującego wartości i ideały społeczeństwa informacyjnego, opartego na wiedzy i oświacie;
- przeciwdziałanie syndromowi wirtualizacji, który może prowadzić do utraty poczucia rzeczywistości, atrofii uczuć wyższych i wrażliwości moralnej oraz do niezdolności do rozumienia drugiego człowieka, a także do utraty poczucia wspólnoty;
- ukształtowanie nowego modelu człowieka potrafiącego kreować warunki do działania i współżycia w ramach różnych społeczności (jak uchronić wartości narodowe, a jednocześnie przystosować mentalność młodego pokolenia do wartości dziedzictwa europejskiego)¹¹.

Zmiany w życiu człowieka w globalizującym się świecie są niejako uwarunkowane jego postawą wobec własnej edukacji. Ta zaś musi się dostosowywać do jego potrzeb

¹⁰ Benedykt XVI. *Caritas in veritate* n. 29.

¹¹ Por. A. Bogaj. *Konsekwencje procesu globalizacji dla edukacji*. W: *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok 2003 s. 44-46.

życiowych, w tym autoedukacyjnych, które ustawicznie będą się zmieniać, a przede wszystkim zwiększać. Trzeba zatem z jednej strony poznać obecne zjawiska, ich skutki i tło, z drugiej zaś być zdolnym do skonfrontowania propozycji chrześcijańskiej z kulturą – a raczej kulturami – globalnego społeczeństwa.

W dzisiejszym kontekście społecznym i kulturowym, w którym jest rozpowszechniona tendencja do relatywizowania prawdy, przeżywanie miłości w prawdzie prowadzi do zrozumienia, że przyjęcie wartości chrześcijańskich jest elementem nie tylko użytecznym, ale koniecznym dla zbudowania dobrego społeczeństwa oraz prawdziwego, integralnego rozwoju ludzkiego. [...] Miłość bez prawdy zostaje zamknięta w ścisłym kręgu prywatnych relacji. Nie jest brana pod uwagę w projektach i procesach budowy ludzkiego rozwoju o uniwersalnym zasięgu, w dialogu wiedzy i działania¹².

Pojęcie „edukacja” obejmuje nie tylko oświatę lub kształcenie zawodowe, ważne czynniki rozwoju, lecz także pełną formację osoby.

2. Wychowanie – potrzeba pytań antropologicznych

Człowiek to realnie istniejący byt jednostkowy, cielesno-duchowy, będący podmiotem relacji wyznaczonych przez właściwości, które ma ze względu na swoje istnienie i istotę.

Każdą osobę ludzką cechuje w aspekcie dynamicznym potencjalność. Człowiek nie jest bytem „domkniętym”, „zakończonym” w kształcie swojego człowieczeństwa. Przychodzi na świat w dużej mierze jako istota potencjalna; jego życie w pewnym sensie można zdefiniować jako proces aktualizacji tych cech i wartości, które zostały mu zadane w chwili poczęcia. [...] Trzeba jednak pamiętać o tym, iż człowiek jest osobą, strukturą stałą i niezmienną, i zarazem zmienia się jako osoba¹³.

Człowiek jako taki jest zawsze kimś danym, lecz także zadany. Wychowanie w tym kontekście jest przechodzeniem od *m o ż n o ś c i* do *a k t u*, czyli nabywaniem realnej doskonałości, która wcześniej nie istniała. Nie jest ono wzrastaniem z niczego, ale zakłada realną możliwość rozwoju. Wszelkie więc teorie człowieka powinny zmierzać do realizmu, bronić się przed koncepcją dualistyczną, w której zawsze dochodzi do przeakcentowania bądź jego wymiaru duchowego (*homo*

¹² Benedykt XVI. *Caritas in veritate* n. 4.

¹³ W. Chudy. *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 75:2006 nr 3 s. 59-60.

spiritualis), bądź biologicznego lub ekonomicznego (*homo biologicus, oeconomicus*). Podstawową wartością zatem jest i pozostaje osoba ludzka oraz jej integralna realizacja¹⁴. Podstawą wychowania jest więc wcześniej przyjęta koncepcja człowieka i jego działania, pozwalająca lepiej zrozumieć, co oznacza „stawać się człowiekiem”, a więc także, w jakim kierunku mają zmierzać nasze wysiłki wychowawcze. Proces wychowania nie dokonuje się w próżni:

Żeby wychowywać, trzeba wiedzieć, kim jest osoba ludzka, znać jej naturę. Rozpowszechnianie się relatywistycznej wizji tejże natury stawia przed wychowaniem poważne problemy, zwłaszcza przed wychowaniem moralnym, uniemożliwiając jej szerzenie w wymiarze uniwersalnym¹⁵.

Wychowywanie zakłada dynamiczną strukturę człowieka, to znaczy jego stawanie się i zmiany, co implikuje możliwość rozwoju i zmian na lepsze. Człowiek zatem musi mieć nie tylko możliwość warunkującą sam proces stawania się i zmiany, lecz także wytyczony cel – ideał czy ideę, wedle której i ku której owo stawanie się ma być kierowane. Stawanie się człowieka zawsze dokonuje się w nim samym, ale również wobec czegoś. Praca nad spełnieniem siebie jako osoby – praca nad sobą – jest pracą całego życia. Pedagog (nauczyciel, wychowawca) staje więc przed zadaniem wyposażenia wychowanka w sprawności i struktury, które mogą mu być potrzebne w tej pracy, a także cierpliwego motywowania go do podejmowania konstruktywnych działań. Odpowiedzialność osobowa pedagoga obejmuje przestrzeń przecinania się i nakładania na siebie odpowiedzialności zawodowej, społecznej oraz indywidualnej za traktowanych w sposób osobowy wychowanków¹⁶. W tym kontekście istotne jest

¹⁴ Por. M. Nowak. *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*. W: *Antropologiczna pedagogika ogólna* s. 50-55. „Człowiek podlega zakwestionowaniu już nie tyle w swej podstawie biologicznej i cielesnej, ile w swej samoświadomości – i to nie tylko jakoś abstrakcyjnie, ale całkiem praktycznie, gdyż nowe biotechnologie odbijają się na podmiocie, przekształcają go, zmierzają do zmiany w sposobie rozumienia głównych pojęć doświadczenia: bycie zrodzonym albo wyprodukowanym, narodzenie, życie, prokreacja, starania o zdrowie, starzenie się, umieranie. To są przemiany w najbardziej wrażliwych obszarach, które interesowały tysiące pokoleń i stanowią fundamentalną skarbnicę doświadczenia ludzkiego wszystkich czasów i miejsc. Stosunek między osobą a techniką stanowi jeden z najbardziej złożonych tematów naszej epoki”. V. Possenti. *Wychowanie osoby wyzwaniem kulturowym*. Tłum. T. Żeleźnik. „Społeczeństwo” 2008 nr 2 s. 209-210.

¹⁵ Benedykt XVI. *Caritas in veritate* n. 61. „Naukowy obraz człowieka, mający źródło empiryczne, może dostarczyć wielu cennych informacji, ale nie może ani dawać podstawy, ani określać celów. Tutaj trzeba się odwołać do filozoficznego i religijnego pojęcia istoty ludzkiej; to pierwsze informuje nas o naturze człowieka, a to drugie – o jego sytuacji egzystencjalnej i przeznaczeniu”. V. Possenti, *Wychowanie osoby*, s. 214.

¹⁶ Por. K. Olbrycht. *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000 s. 201-205; W. Stróżewski. *W kręgu wartości*. Kraków 1992 s. 37.

nie tylko to, jak się wychowuje, co czynić w wychowaniu, czemu ono służy, lecz także pytanie o to, co ono oznacza, co istotnego wnosi, dlaczego w ogóle je podejmujemy.

Integralny rozwój ludzki jest przede wszystkim powołaniem, a więc wiąże się z wolnym i solidarnym wzięciem na siebie odpowiedzialności przez wszystkich. Rozwój ów wymaga ponadto transcendentnej wizji osoby, potrzebuje Boga¹⁷.

W wychowaniu zatem ważne jest podejście osobowe i indywidualne, związane z pytaniem, kim jest człowiek.

Dynamizm bytu ludzkiego przejawia się na wielu różnych płaszczyznach. Szczególne miejsce w strukturalnie dynamicznego podmiotu, jakim jest człowiek, zajmuje świadomość. Fakt, że człowiek jest osobą, manifestuje się w działaniu świadomym. Świadomość wiąże się ściśle z podmiotowością przeżyciową bytu ludzkiego. Dzięki świadomości i jej refleksywnemu charakterowi człowiek jest nie tylko podmiotem istnienia i działania, nie tylko ma wiedzę o sobie, lecz także przeżywa siebie w samej swej podmiotowości. Także dzięki świadomości energii składające się na potencjalność bytu ludzkiego aktualizują się w sposób właściwy człowiekowi jako osobie i w przeżyciu znajdują swe podmiotowe zwięźnienie. Człowiek ujawnia się sam sobie wprost jako inny i odrębny od świata rzeczy w bezpośrednim styku poznawczym z tymże światem. Ponadto istotnymi czynnikami natury ludzkiej są: zewnętrzna i wewnętrzna przemiana, możliwość samorozwoju i zdolność do konstruktywnego oddziaływania na innych. Zdarzenia, które stają się udziałem człowieka – niezależnie od wieku, wykształcenia, poziomu intelektualnego, zajmowanego stanowiska – wpisują się w historię jego życia, wyznaczając ważne obszary jego aktywności i zaangażowania. Podczas gdy ontyczna struktura człowieka podmiotowo warunkuje i umożliwia dynamizm właściwy naturze ludzkiej – świat wartości aktywizuje go przedmiotowo. Przyjęcie niezależnych od człowieka obiektywnych wartości, które go angażują i aktywizują, prowadzi zarazem do wglądu w immanentny dynamizm ludzkiego bytu¹⁸. Człowiek jest realnym podmiotem istnienia i dynamizmu. Taką realistyczną teorię człowieka uzyskuje się przez odróżnienie tego, co kształtujemy swymi działaniami, od tego, co nie powstaje w wyniku działań ludzkich. Realistyczna identyfikacja filozoficzna ukazuje człowieka jako istnienie i istototę. Przejawy istnienia wywołują relacje właściwe całej strukturze bytowej. Te relacje to właśnie miłość, wiara i nadzieja – wsparte na rzeczywistości, prawdzie i dobru – życiowe i ufne

¹⁷ Benedykt XVI. *Caritas in veritate* n. 11.

¹⁸ Por. W. Cichoń. *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków 1996 s. 89-91; J. Majka. *Wychowanie personalistyczne – wychowaniem integralnym*. W: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*. Kraków 1993 s. 101-102.

więzi, właściwe osobom¹⁹. Wszystko to oczywiście wymaga dziś naświetlenia przez współczesną antropologię – integralną i wolną od ideologicznych uproszczeń. Współczesny wychowawca musi umieć uważnie odczytywać znaki czasu, by móc dostrzec pojawiające się wartości, które pociągają młodzież.

3. Dialog – tworzenie odpowiedzialnej wspólnoty osób

Nasze społeczeństwo znamionuje nieustanna i niepowstrzymana chęć przenoszenia się z jednego miejsca w drugie, nieustające pragnienie pędu. Więzy międzyosobowe stają się ulotne, a wszystko, co trwa dłużej niż chwilę, staje się niegodne zainteresowania. Pod wpływem nowych technologii cyfrowych ulegają zmianie podstawowe modele komunikacji i relacje międzyludzkie. Dostęp do telefonów komórkowych i komputerów, w połączeniu z globalnym zasięgiem oraz rozprzestrzenianiem się Internetu, stworzył wiele dróg, jakimi momentalnie można przysyłać słowa i obrazy do najodleglejszych i najbardziej odosobnionych zakątków świata. Żyjemy w skomplikowanych czasach, w których panuje rozgorączkowanie i pośpiech, a wzajemne relacje stają się coraz bardziej kruche i prowizoryczne. Powodzenie internetowych pogawędek jest czytelnym przykładem tego, jak ludzie z pozoru socjalizują się w wirtualnej sieci, w rzeczywistości jednak są głęboko zamknięci w schematach myślowych, które pasują do ich narcystycznych potrzeb. Ponadto charakterystyczne dla naszych czasów jest zjawisko nawiązywania relacji opartych na fałszywych, sztucznie wytworzonych obrazach osoby. Człowiek nie jest tym, kim jest, lecz tym, kim próbuje być, tym, kogo udaje.

Dzisiaj wiele osób skłonnych jest utrzymywać, że nie mają żadnych zobowiązań wobec nikogo oprócz samych siebie. Uważają, że posiadają tylko prawa, i często mają poważne trudności w dojrzywaniu do odpowiedzialności za integralny rozwój własny i drugiego człowieka²⁰.

Ta nowa kultura komunikacji jest również źródłem wielu korzyści. Wiedza techniczna, komunikacja, sieć oplątująca świat, ale też lęk przed nieogarnionymi i niekontrolowanymi, a może niebezpiecznymi procesami – paradoksalnie jednoczą ludzi.

¹⁹ Por. M. Gogacz. *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Bydgoszcz 1997 s. 58-60. „Na przestrzeni życia ludzkiego dają się zauważyć poszczególne fazy rozwojowe. Każdy organizm ma swój własny cykl rozwoju. Każda faza ma swój czas narodzin i pozostawia po sobie jakiś ślad, jakąś cnotę, jakąś cząstkę osobowości, która potem jest integrowana w całość”. S. Głaz. *Wybrane zagadnienia dotyczące rozwoju osobowości człowieka*. W: *Ku pełni człowieczeństwa*. Red. W. Kubik. Kraków 1997 s. 9-10.

²⁰ Benedykt XVI. *Caritas in veritate* n. 43.

Pragnienie łączności i instynkt komunikowania się w rzeczywistości są niczym innym, jak nowoczesnym wyrazem podstawowej i stałej skłonności człowieka do przekraczania samego siebie, by nawiązać relacje z innymi ludźmi. Dialog między religiami, kulturami, językami nie dotyczy więc tylko nielicznych fascynatów, lecz angażuje także każdego z nas bez różnicy i sięga aż do naszych codziennych zachowań. Dialog w ścisłym znaczeniu ma charakter interpersonalny. To, co łączy, nabiera wartości, kiedy zwracamy uwagę również na to, co dzieli, co właśnie prowadzi do „dyskusji”.

Na ogół mówiąc o dialogu albo organizując poświęcone mu spotkania, próbuje się odszukać to, co łączy, punkty styczności, a unika się właśnie rozmowy o tym, co może dzielić... Zachodzi duże niebezpieczeństwo, że dialog między odmiennymi kulturami stanie się po prostu miłym spotkaniem, podczas którego mówi się to, co można powiedzieć, a pozostawia się z boku wszystko pozostałe. Dialog wymaga cierpliwości i wysiłku. [...] Dialog zakłada szczerłość i otwartość. Oprócz tego jednak konieczne są dwa inne warunki: umiejętność słuchania i umiejętność mówienia o sobie²¹.

Osoba zatem jest powołana do tego, by realizować swą wolność, poszukując dobra własnego i dobra wspólnego. Przewycięzanie pasywności, fatalizmu, poszukiwanie wspólnego dobra, nieuleganie postawie: „tak robią wszyscy”, „tak zawsze się robiło” lub „my jesteśmy dobrzy, oni są źli”, staje się wyzwaniem dla wychowania w naszych czasach.

Dialog powinien być zakorzeniony w szczerym i obustronnym poszukiwaniu prawdy, by mógł prowadzić do lepszego porozumienia i większej tolerancji. Spotkanie bowiem między odmiennymi kulturami, którym przyszło żyć obok siebie, jest obiektywną daną, której niepodobna pomijać. Potrzebni są więc, zwłaszcza dzisiaj, ludzie umiejący przerzucać mosty między kulturami i skracać odległości, które często powstają z utrwalonej niezdolności do słuchania i opowiadania o sobie, ludzie umiejący tłumaczyć kultury i języki i w ten sposób umożliwiający porozumienie i zrozumienie między tymi, którzy są różni.

Byłoby rzeczą smutną, gdyby nasze pragnienie podtrzymywania i rozwijania przyjaźni *online* realizowało się kosztem czasu dla rodziny, sąsiadów i tych wszystkich, których spotykamy na co dzień – w miejscu pracy, w szkole czy w wolnym czasie. Kiedy bowiem

²¹ C. Carrara. *Przynależności i odległości*. Tłum. P. Borkowski. „Społeczeństwo” 2009 nr 2 s. 324-325. „Sam dialog jest zarówno wartością, do której należy wychowywać, jak też nosicielem wartości [...]. Celem dialogu rzeczowego jest Prawda. Chodzi tu – używając języka Tischnera – o tzw. prawdę pospolitą, czyli wyrażającą obiektywną rzeczywistość, która zmierza ku Prawdzie Absolutnej, w przeciwstawieniu do «prawdy politycznej», czyli dowolnie tworzonej ze względu na doraźne korzyści”. J. Tarnowski. *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*. „Znak” 1991 nr 9 s. 74.

pragnienie wirtualnej łączności staje się obsesją, człowiek zaczyna się izolować, zrywając realne więzi społeczne. [...] Ludzkie serce gorąco pragnie świata, w którym króluje miłość, ludzie dzielą się darami, gdzie buduje się jedność, gdzie wolność odnajduje swe znaczenie w prawdzie oraz gdzie tożsamość każdego realizuje się we wzajemnym poszanowaniu²².

Poza społecznością nie może się dokonać aktualizacja osobowych potencjalności człowieka. Każda społeczność jest zorientowana na jednostkę właśnie po to, aby uczestniczący w jej życiu człowiek mógł rozwijać w sobie i w innych to, co najbardziej ludzkie, a co najczęściej bywa zwane życiem osobowym.

Każdy człowiek i każde pokolenie musi na nowo i na własny rachunek podejmować swe decyzje. Nawet największych wartości z przeszłości nie można po prostu odziedziczyć, musimy je sobie przyswajać i odnawiać poprzez osobisty wybór, często niełatwy²³.

Wrażliwość na znaki czasu, które są uważnie odczytywane, wskazuje na wartości tworzące nowy humanizm – otwarty na Ewangelię, a równocześnie stanowiący konkretną i pewną ofertę dla młodego człowieka. W tym kontekście systemy wychowania: Edmunda Bojanowskiego (1814-1871)²⁴, Jana Bosko (1815-1888)²⁵

²² Benedykt XVI. *Nowe technologie, nowe relacje. Trzeba rozpowszechniać kulturę szacunku, dialogu i przyjaźni. Orędzie na XLIII Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu* (24 stycznia 2009 r.). „L’Osservatore Romano”. Wyd. pol. 2009 nr 3 s. 7.

²³ Benedykt XVI. *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*. „L’Osservatore Romano”. Wyd. pol. 2008 nr 4 s. 4.

²⁴ „Zgodnie z przyjętą przez Bojanowskiego antropologią w wychowaniu ważny jest cały człowiek, jako osoba, dziecko Boże i ważne jest całe jego życie. Ze względu na swą godność wymaga troski szczególnej, dogłębnej znajomości jego samego we wszystkich wymiarach jego życia, w których ma dojrzewać stopniowo od najmłodszych lat pod czułą troską dorosłych. [...] Wychowanie miało nie tylko wymiar indywidualny, ale również społeczny i stanowiło drogę rozwoju nie tylko osoby, ale i wspólnoty, narodu, co Bojanowski podkreśla odwołując się również do doświadczeń z historii”. M.L. Opiela. *Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego*. W: *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Red. Taż. Dębica 2010 s. 13-14.

²⁵ „Charakterystyczny rys jego «genialności» wiąże się z praktyką wychowawczą, którą on sam nazwał «systemem prewencyjnym». Jest to w jakiś sposób synteza jego myśli pedagogicznej i profesyjnej orędzie pozostawione przez niego duchowym synom oraz całemu Kościołowi, wzbudzające jednocześnie zainteresowanie i uznanie uczonych pedagogów. [...] Według niego, wychowanie wymaga szczególnej postawy wychowawcy i całego zespołu sposobów i poczyną, opartych na przekonaniach płynących z rozumu i wiary, które kierują działaniem wychowawczym. W centrum tej wizji znajduje się «pasterska miłość», o której tak mówi: «Praktyka systemu prewencyjnego bez reszty opiera się na słowach św. Pawła: Miłość łaskawa jest, cierpliwa jest, wszystko znosi, wszystko przetrzyma». Ona to usposabia do miłowania młodego człowieka bez względu na stan, w jakim się znajduje, by doprowadzić go do pełni człowieczeństwa objawionej w Chrystusie, by dać mu świadomość i możliwość życia jako

czy Bronisława Markiewicza (1842-1912)²⁶, nie proponują gotowych recept, ale są wezwaniem do dokonania przemyślanych działań w sferze wychowania. Nie zakładają bezpośrednio dosłownego stosowania ich metod, ale przede wszystkim zwracają uwagę na aktualny i dobrze rozpoznany kontekst kulturowy. Ukazują nam, że tym, co ma największe znaczenie, jest osoba i jej powołanie. Zbieżność ich idei wychowawczych można zamknąć w sugestywnym sformułowaniu: „uczciwy obywatel, bo dobry chrześcijanin”. Nie jest to działalność tylko ściśle religijna, konfesyjna, lecz obejmuje także inne dziedziny życia. Jest to propozycja, aby słowo Ewangelii było obecne w codziennej rzeczywistości i stawało się wewnętrznym bodźcem rozwoju młodego człowieka, jak również odpowiedzią na jego pytania i potrzeby. Człowieka bowiem nie da się zredukować do roli narzędzia produkcji ani też czynnika władzy politycznej lub społecznej. Proste, wrywkowe gromadzenie umiejętności, metod i informacji nie może zadowolić ludzkiego poszukiwania i pragnienia prawdy. Prawda zawsze będzie stanowić uczestnictwo w jedynej Prawdzie, którą daje Objawienie chrześcijańskie w odniesieniu do ostatecznego sensu samego człowieka. Świat i to, co w nim zachodzi, a także historia i różne doświadczenia w życiu narodu to rzeczywistości, które należy postrzegać, analizować i oceniać za pomocą środków właściwych rozumowi, tak jednak, aby wiara nie została wyłączona z tego procesu. Wiara wkracza nie po to, by pozbawić rozum autonomii albo ograniczyć przestrzeń jego działania, ale po to, by uzmysłwić człowiekowi, że w tych wydarzeniach objawia się i działa Bóg. W ten sposób wychowanie staje się i ludzkie, i chrześcijańskie, programem zakładającym integrację Ewangelii i życia młodego człowieka „tu i teraz”, a więc w konkretnej sytuacji życia. Tu dojrzewają wszelkie autentyczne wartości ludzkie: świadomość własnej godności, poczucie odpowiedzialności, duch solidarności, oddanie dla wspólnego dobra, poczucie sprawiedliwości, uczciwość i prawosć, uczucia patriotyczne i więź z Ojczyzną. Nie można bowiem służyć dobrze narodowi, nie znając jego dziejów, bogatej tradycji i kultury²⁷.

uczciwy obywatel, jako dziecko Boże. Miłość pozwala dostrzec i zasila te energie, które Święty streszcza w sławnym trójmianie: «Rozum, religia i dobroć». Jan Paweł II. *List Juvenum Patris do księdza Egidio Vigano Przełożonego Generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*. Rzym 1988 n. 8-9.

²⁶ „Twórca Miejsca Piastowego, jeden z największych wychowawców dzieci i młodzieży, całym życiem udowodnił, że jego program wychowawczy jest realny i skuteczny. Wychował setki osób poprzez działalność wychowawczą przeżywaną z gorliwością i zapałem apostołskim a równocześnie potrafił ukazywać świętość jako konkretny cel swojej pedagogiki. [...] Aby tego dokonać, potrzebna jest w pierwszej kolejności pełna formacja wychowanków”. K. Radzik. *Osobowość wychowawcy w systemie zapobiegawczym ks. Bronisława Markiewicza*. Marki-Struga 1991 s. 5-6.

²⁷ Por. J.E. Vecchi. *Strażnicy marzeń z palcem na myśle. Wychowawcy w dobie informatyki*. Warszawa 2001; L. Cian, *Wychowanie w duchu ks. Bosko*. Warszawa 2001; *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*. Red. L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk.

W świecie podzielonym i pełnym sprzecznych haseł prawdziwym darem wychowawczym będzie umożliwienie młodemu człowiekowi poznania i wypracowania własnego programu, a także odkrycia i realizacji powołania, od którego zależeć będzie całe jego dalsze życie. Praca wychowawcy nie będzie w pełni wykonana, jeśli uzna, że wystarczy zaspokoić słuszne skądinąd potrzeby w zakresie przygotowania do zawodu, kultury i godziwej rozrywki, bez ukazania prawdziwych ideałów, do których ma zmierzać młody człowiek.

Globalizacja nie unicestwia tożsamości, ale każe przeżywać ją w szerszym wymiarze, mierzyć się z wielością przynależności i pokonywać lęk przed tymi, którzy są obok. Tożsamość i dialog wzajemnie się wspierają. Różne systemy kulturowe nie są z konieczności kłatkami, ale dają okazję do wymiany doświadczeń życia, do tworzenia nowych syntez znaczeniowych. [...] Dobro wspólne staje się więc dobrem wszystkich i każdego, ażeby wszyscy byli naprawdę odpowiedzialni za całość²⁸.

Z tego punktu widzenia wychowanie do odpowiedzialnego obywatelstwa i do uczestnictwa we wspólnocie jest czymś fundamentalnym. Świadcami Ewangelii w życiu społecznym stajemy się nie wtedy, gdy deklarujemy przywiązanie do takich wartości, jak miłość, solidarność, wolność, sprawiedliwość czy dobro wspólne, ale wtedy, gdy uczestniczymy w szerszych projektach kulturowych, które mają na celu zapewnić tym wartościom stałe obywatelstwo w życiu naszej wspólnoty.

W wychowaniu bowiem właśnie chodzi o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby umiał również bardziej „być” nie tylko „z drugimi”, ale także i dla „drugich”. Wychowanie ma podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych²⁹.

Lublin 2009; P. Nowogórski. *Program wychowania społecznego młodego pokolenia Polaków w świetle działalności i pism błogosławionego księdza Bronisława Markiewicza*. Warszawa 2010.

Znamienna jest tu wypowiedź św. Jana Bosko z 1883 r.: „We wszystkich państwach, w których posiadamy domy, a więc w Italii, Francji, Hiszpanii i Ameryce dzieło Oratorium ma na celu pracę na rzecz potrzebującej młodzieży, zmniejszenie liczby łobuzów i wagabundów, oraz grup małych przestępców i drobnych złodziejasków, aby w miarę możliwości więzienia pozostawały puste. Jednym słowem próbuje się formować młodzież na dobrych obywateli, gdyż zdana sama na siebie jest przyczyną poważnych problemów społecznych, zaś poprzez jej wsparcie umożliwi się osiągnięcie w społeczeństwie porządku, ładu i pokoju. [...] Religia i mądrość nakazują nam: żyć jako dobrzy chrześcijanie”. Cyt. za: R. Weinschenk. *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*. Warszawa 1996 s. 98.

²⁸ L. Caselli. *Obywatelstwo bez granic*. Tłum. T. Żeleźnik. „Społeczeństwo” 2011 nr 1 s. 127.

²⁹ Jan Paweł II. *W imię przyszłości kultury. Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO, 2 czerwca 1980*. W: Tenże. *Nauczanie papieskie*. T. III cz. 1. Poznań–Warszawa 1985 s. 731.

Bibliografia

- Benedykt XVI: *Encyklika Caritas in veritate*. Rzym 29.06.2009.
- Benedykt XVI: *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*. „L' Osservatore Romano” 2008 nr 4.
- Benedykt XVI: *Nowe technologie, nowe relacje. Trzeba rozpowszechniać kulturę szacunku, dialogu i przyjaźni. Orędzie na XLIII Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu (24 stycznia 2009 r.)*. „L' Osservatore Romano” 2009 nr 3.
- Brzezińska A.: *Społeczna psychologia rozwoju*. T. 3. Warszawa 2000.
- Carrara C.: *Przynależności i odległości*. „Społeczeństwo” 2009 nr 2.
- Caselli L.: *Obywatelstwo bez granic*. „Społeczeństwo” 2011 nr 1.
- Cian L.: *Wychowanie w duchu ks. Bosko*. Warszawa 2001.
- Chudy W.: *Istota pedagogiki personalistycznej*. „Ethos” 75:2006 nr 3.
- Cichoń W.: *Wartości człowieka wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków 1996.
- Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów. Kraków 1993.
- Dizionario di scienze della educazione*. Ed. J.M. PELLEZO, C. NANNI, G. MALIZIA. Torino 1997.
- Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok 2003.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. II. Red. T. Pilch. Warszawa 2003.
- Gogacz M.: *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Bydgoszcz 1997.
- Jan Paweł II: *Globalizacja i etyka (Przemówienie do uczestników VII Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych, Watykan 27 IV 2001)*. „L'Osservatore Romano”. Wyd. pol. 2001 nr 6.
- Jan Paweł II: *List Juvenum Patris. List Ojca Świętego Jana Pawła II do księdza Egidio Viganò Przełożonego Generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*. Rzym 1988.
- Kowalczyk S.: *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*. Lublin 1996.
- Ku pełni człowieczeństwa*. Red. W. Kubik. Kraków 1997.
- Olbrycht K.: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000.
- Nowogórski P.: *Program wychowania społecznego młodego pokolenia Polaków w świetle działalności i pism błogosławionego księdza Bronisława Markiewicza*. Warszawa 2010.
- Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Red. S. Palka. Kraków 2004.
- Possenti V.: *Wychowanie osoby wyzwaniem kulturowym*. Tłum. T. Żeleźnik. „Społeczeństwo” 2008 nr 2.
- Radzik K.: *Osobowość wychowawcy w systemie zapobiegawczym ks. Bronisława Markiewicza*. Marki-Struga 1991.
- Ribolzi L.: *Problemy i perspektywy wychowania*. „Społeczeństwo” 2010 nr 1.
- Stróżewski W.: *W kręgu wartości*. Kraków 1992.
- Starosta P.: *Globalizacja i nowy komunitaryzm*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000 nr 3.

- Sitari R.: *Kryzys, rozwój, globalizacja: refleksja na pięćdziesięciolecie encykliki Mater et Magistra*. „Społeczeństwo” 2011 nr 2.
- Słownik społeczny*. Red. B. Szlachta. Kraków 2004.
- Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*. Red. L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk. Lublin 2009.
- Ślipko T.: *Tożsamość człowieka z etycznego punktu widzenia*. „Horyzonty Wychowania” 2003 nr 4.
- Tarnowski J.: *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*. „Znak” 1991 nr 9.
- Vecchi J.: *Globalizacja. Na rozdrożu wychowania w miłości*. Warszawa 2005.
- Vecchi J.E.: *Strażnicy marzeń z palcem na mysze. Wychowawcy w dobie informatyki*. Warszawa 2001.
- Weinschenk R.: *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*. Warszawa 1996.
- Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Red. M.L. Opiela. Dębica 2010.

Educational Dialogue in a Global Society

Summary

Globalization is becoming one of the most common terms when considering the different fields of reality, including social and educational. It can promote the integral development of individuals and of humanity, provided that it is adequately understood, interpreted and directed. Education, which is subject to the processes of globalization, can and should play a special role in preventing and minimizing the negative effects of globalization and strengthen those elements that lead to progress and development in the modern world. The need, therefore, on the one hand is to know the current events, their effects and background, and on the other hand, to be able to confront Christian proposals with culture – or rather the cultures – of the global society. Today's teacher must be able to carefully read the signs of the times in order to perceive the emerging values that attract youth. Within the variety of meetings, and also between different cultures, it requires dialogue rooted in a sincere and mutual search for truth, which can lead to better understanding and greater tolerance.

Słowa kluczowe: antropologia, tożsamość, wiara, kultura, wychowawca, wychowanie, edukacja, dialog, globalizacja, społeczeństwo globalne, międzykulturowość

Keywords: anthropology, identity, belief, culture, educator, education, teaching, dialogue, globalization, global society, interculturalism

Ks. Dariusz Stępkowski SDB

Wychowanie w służbie demokracji

Na początku chciałbym przytoczyć konstatację współczesnego niemieckiego pedagoga ogólnego Dietricha Bennera, który twierdzi:

Wszelka pedagogika jest w s ł u ż b i e w y c h o w a n i a, poza tym zdeterminowaniem nie należy się jej, samej dla siebie, żadne znaczenie [podkreśl. D.S.]¹.

W tych słowach autor wyraził, moim zdaniem, coś więcej niż tylko dość oczywiste przekonanie, że przedmiotem badawczym nauki zwanej pedagogiką powinien być pewien fragment rzeczywistości, który określa się mianem „wychowanie”. Chociaż nie wprost, to jednak da się z tego zdania wyciągnąć jeszcze jeden wniosek: wychowanie jest czymś, co po pierwsze, różni się od innych rodzajów ludzkich działań, takich jak praca (ekonomia), twórczość artystyczna (sztuka), wiara (religia), moralność (etyka) lub życie w społeczeństwie (polityka), a po drugie – na tej podstawie nie można go podporządkowywać żadnemu z tych działań. Wychowanie bowiem jest czymś autotelicznym, to znaczy ma własny cel. Zadaniem praktyki wychowawczej jest realizacja tego celu, a teoria ma pomóc w znalezieniu właściwych środków do jego osiągnięcia.

W związku z powyższym przeciwko oddawaniu wychowania w czyjkolwiek służbę przemawiają co najmniej dwie racje: po pierwsze, staranie o to, by nie został zaprzepaszczonej immanentny cel wychowania, po drugie zaś, obrona autonomii pedagogiki, która – jak to przed z górą dwustu laty wyraził twórca pedagogiki ogólnej Johann F. Herbart – uniknie „niebezpieczeństwa podlegania rządowi obcej zwierzchności”² tylko wtedy, gdy uświadomi „sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia”³ i wypracuje „samodzielną myśl”⁴.

¹ D. Benner, W. Schmied-Kowarzik. *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie*. Ratingen 1967 s. 134.

² J.F. Herbart. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera. Warszawa 2007 s. 22.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

Instrumentalne podejście zagrażało i nieustannie zagraża wychowaniu i pedagogice zwłaszcza ze strony polityki. Poświadczają to chociażby analizy niedawno minionego okresu w dziejach Polski, kiedy to wychowanie zostało wprzęgnięte w służbę demagogicznego i – jak dziś można otwarcie powiedzieć – zbrodniczego ustroju. Nie bez winy byli tu sami pedagodzy, którzy nie protestowali przeciw temu, że „każde państwo samo ustala normy wychowania swoich obywateli”⁵. Ta opinia ma jednak długą tradycję:

Aż do XVIII wieku obowiązywało, nie wzbudzając większych kontrowersji, stanowisko nawiązujące do filozofii Arystotelesa, według którego państwa i ich ustroje mogą zachować swoją trwałość tylko dzięki właściwemu [tj. zgodnemu z charakterem danego ustroju] wychowaniu obywateli⁶.

W artykule tym chciałbym przeanalizować następującą kwestię: czy demokracja wpisuje się w ten liczący już kilka tysięcy lat ciąg myślenia o wychowaniu w służbie celom politycznym? Od razu zdradzę, że założenie, które przyświeca moim rozważaniom, brzmi: wychowanie w służbie demokracji nie równa się jego nadużywaniu przez polityczne uprzedmiotowienie. Czy i jak jest to możliwe, chciałbym wykazać przez rozpatrzenie trzech zagadnień. Najpierw ukazać problem, który jest charakterystyczny dla życia w demokracji. Chodzi o ustawiczną fluktuację między tymi, którzy aktualnie sprawują władzę, a tymi, którzy są w opozycji. Czy w takiej sytuacji można jeszcze mówić o wspólnocie? Kwestia ta przyświeca moim rozważaniom w drugim punkcie. Odwołuję się w nim do poglądów dwudziestowiecznego klasyka pedagogiki Johna Deweya, który dokonał pedagogicznej reinterpretacji pojęcia „demokracja” i rozciągnął je na odniesienia między dorosłymi a pokoleniem dorastających. Na tej podstawie w trzecim i ostatnim punkcie swego artykułu naszkicuję wypracowaną przez innego niemieckiego klasyka pedagogiki ogólnej Friedricha D.E. Schleiermachera koncepcję dialogu międzypokoleniowego. Dzięki niemu wychowanie w służbie demokracji unika, moim zdaniem, wspomnianego powyżej wyobcowania na rzecz nieznanych mu celów politycznych.

1. „Nieszczęsny dar wolności”

Przez tytuł tego punktu nawiązuję do książki Józefa Tischnera⁷, która ukazała się w połowie lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia, kiedy to wyszły na jaw

⁵ D. Benner. *Kształcenie i demokracja*. W: Tenże. *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność – kultura – demokracja – religia*. Tłum. D. Stępkowski. Warszawa 2008 s. 63.

⁶ Tamże.

⁷ Por. J. Tischner. *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków 1997.

nieznane dotąd w Polsce trudności życia w ustroju demokratycznym. W dziedzinie pedagogiki, która mnie tutaj najbardziej interesuje, nastąpiło co prawda „cięcie epistemologiczne”⁸ (B. Śliwerski), które spowodowało obalenie hegemonii pedagogiki socjalistycznej, ale żadną miarą nie zdezwuolił się pogląd o supremacji polityki nad pedagogiką. Mimo dystansu czasowego i różnicy kontekstów nie straciły na wartości słowa pochodzące z opublikowanego w 1968 r. podręcznika do pedagogiki autorstwa Zofii Krzysztoszek:

Każdy pedagog i wychowawca bez względu na to, czy się do tego przyznaje, czy też temu zaprzecza – jest zawsze równocześnie ideologiem. Problem polega jedynie na tym, jakiej ideologii służy [podkr. D.S.]⁹.

W odczuciu i ocenie wielu – zarówno praktyków, jak i teoretyków wychowania – po 1989 roku w Polsce dokonała się zmiana polegająca jedynie na zastąpieniu ideologii socjalizmu przez ideologię demokracji. Sytuacja wychowania i pedagogiki, zamiast się polepszyć, stała się jeszcze trudniejsza, a nawet nie do zniesienia. Współczesny polski teoretyk wychowania Bogusław Śliwerski, pisząc o zmianach w szkolnictwie wyższym po entuzjastycznym okresie przełomu, stwierdza:

Niestety, powrócono do podstawowego przesłania, że państwo, jako „[...] główny podmiot polityki, formułując cele, które chce osiągnąć, oraz poszukując środków i dróg do ich realizacji, [...] może postępować dowolnie”¹⁰.

Autor sugeruje, że to spostrzeżenie w jeszcze większym stopniu niż do polskich uczelni akademickich odnosi się do oświaty niższego stopnia. Warto zatem choćby pobieżnie zastanowić się nad istotą ustroju demokratycznego z pedagogicznego punktu widzenia.

Jak powszechnie wiadomo, korzenie demokracji sięgają starożytności. Arystoteles w swej *Polityce* zastanawia się nad różnymi systemami politycznym, w tym również nad *politeią*, czyli formą władzy, w której rządy sprawują wolni obywatele¹¹. Współcześnie najwłaściwszym odpowiednikiem *politei* jest właśnie ustrój demokratyczny. Co prawda uczeń Platona używa również terminu „demokracja”, ale odczytuje go

⁸ Por. B. Śliwerski. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków 2011 s. 11.

⁹ Z. Krzysztoszek. *Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego*. Warszawa 1968, s. 5.

¹⁰ B. Śliwerski. *Współczesna myśl* s. 15.

¹¹ Por. Arystoteles. *Polityka* 1279a-1280a. Tłum. L. Piotrowicz. W: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*. T. VI. Warszawa 2001 s. 86-88.

dosłownie – *demos kratos* (rządy ludu) – i stosuje na określenie władania ubogiego pospólstwa¹².

W swych rozważaniach Arystoteles zwraca uwagę na to, że demokratyczna forma rządów jest warunkowana przez cnotę (gr. *arete*), która umożliwia przezwycięzenie specyficznej trudności (gr. *aporia*) związanej z funkcjonowaniem demokracji. Trudność tę założyciel ateńskiego Liceum opisuje następująco: „jest rzeczą konieczną, by wszyscy na równi okresowo brali udział w rządach, względnie byli podwładnymi”¹³. Ze słów tych wynika, że – w przeciwieństwie do innych form ustrojowych – w demokracji następuje ustawiczna wymiana między „rządzącymi” a „rządzonymi”. Obywatele muszą mieć umiejętności niezbędne zarówno do sprawowania rządów, jak i do – używając współczesnego języka – bycia w opozycji. Równoczesność ta powoduje, że w państwie demokratycznym mamy nieuchronnie do czynienia z pluralizmem stanowisk i koniecznością tolerancji.

Z tego ostatniego wynika, że porządek demokratyczny musi się współcześnie zmagać z dwoma zagrożeniami. Pierwszym z nich jest *r e l a t y w i z m*, drugim zaś *f u n d a m e n t a l i z m*. Dla zobrazowania pierwszego chciałbym się odwołać do słów niemieckiego filozofa Wolfganga Welscha, który stwierdza:

Demokracja jest formą organizacyjną nie dla konsensusu, lecz dla dysensusu roszczeń i praw. Jej konsensualna podstawa – którą oczywiście ma i której potrzebuje (jest ona skodyfikowana w podstawowych prawach) – odnosi się właśnie do podstawowego prawa różnicy i wielości i stara się zagwarantować, aby to podstawowe prawo nie było naruszane w imię jakiegokolwiek jedności i aby nie zagrażały mu drogi skutki bezprawia¹⁴.

W świetle tych słów wychowawcy i nauczyciele są „transformatywnymi intelektualistami”¹⁵, którzy deklarują gotowość do odgrywania roli przewodników młodego pokolenia w drodze do samodzielności, a jednocześnie zdają sobie sprawę, że każdy skazany jest na błądzenie¹⁶.

W odniesieniu do pedagogiki akademickiej wspomniany już Śliwerski napisał:

Fundamentalizm w humanistyce, a w pedagogice w szczególności, jest groźny, kiedy głosząc swoje twierdzenia i prawa jako jedynie prawdziwe czy jedynie słuszne, najlepsze – często konfrontacyjnie, przeciwko innym – uważa, że nie ma potrzeby dopuszczenia

¹² Por. tamże 1280b (s. 87).

¹³ Tamże 1332b (s. 205).

¹⁴ W. Welsch. *Nasza postmodernistyczna moderna*. Tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa 1998 s. 253.

¹⁵ B. Śliwerski. *Współczesna myśl* s. 47.

¹⁶ Por. Z. Bauman. *Etyka ponowoczesna*. Tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir. Warszawa 1996 s. 326-333.

do głosu innych szkół naukowych, a jego tezy mają obowiązywać wszystkich, bez względu na ich akceptację. Odbiera tym samym innym prawo do ich własnych generalizacji wiedzy czy teorii, nie dopuszcza nowych perspektyw badawczych, a tym samym hamuje rozwój nauki¹⁷.

Pomijając w tej chwili dalsze rozważania o zagrożeniach relatywizmem i fundamentalizmem w wychowaniu i pedagogice, chciałbym postawić pytanie o wykluczającą przez obydwa stanowiska możliwość znalezienia wspólnego języka. Należy zauważyć, że problem fluktuacji między rządzeniem a byciem rządzonym w *politei* (czyli naszej współczesnej demokracji) Arystoteles rozwiązał naturalistycznie:

Przyroda [...] sama to zagadnienie rozstrzygnęła przez to, że każdemu pokoleniu dała okres młodości i starości, przy czym młodym przystoi słuchać, a starym rządzić; toteż nikt się nie oburza, jeśli stosownie do swego wieku ma słuchać, ani też nie uważa, że jest to niżej jego godności, zwłaszcza że po wejściu w odpowiedni wiek również on ma widoki osiągnięcia zastrzeżonego dla siebie zaszczytu¹⁸.

Dzięki temu Stagiryta właściwie uniknął pytania o wychowanie do demokracji. Po raz pierwszy zajął się tą kwestią na początku XX wieku reformator wychowania John Dewey, który w kontekście demokracji amerykańskiej wy dobył *stricte* pedagogiczny charakter wspólnoty demokratycznej.

2. Demokracja – ustrój czy coś więcej?

W najsłynniejszej swej rozprawie *Demokracja i wychowanie* (*Democracy and Education*) Dewey wyróżnia dwa sposoby zrzeszania się ludzi. Jeden z nich nazywa społecznością, drugi zaś społeczeństwem. Pierwszy sposób jest, jego zdaniem, ukierunkowany na realizację partykularnych celów pewnej grupy ludzi. W związku z tym pisze on: „w każdej grupie społecznej, nawet w złodziejskim gangu, znajdujemy pewną wspólnotę interesów oraz pewien stopień interakcji i współdziałania z innymi grupami”¹⁹. W przeciwieństwie do tego drugi sposób zrzeszania – nazwany przez Deweya społeczeństwem – charakteryzuje się bezpo-

¹⁷ B. Śliwerski. *Współczesna myśl* s. 55.

¹⁸ Arystoteles. *Polityka* 1332b (s. 205).

¹⁹ J. Dewey. *Demokracja i wychowanie*. Tłum. Z. Doroszowa. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972 s. 115.

średniością i szeroką podstawą wzajemnych interakcji. Odnośnie do tych dwóch spraw Dewey stwierdza m.in.:

Wszyscy członkowie grupy muszą mieć równość szans „dawania” i „brania”, jeżeli ma istnieć pokaźny zespół uznawanych powszechnie wartości. Musi również istnieć szeroka skala podejmowanych inicjatyw i doświadczeń, w których uczestniczyliby wszyscy członkowie. W przeciwnym bowiem razie działające w tym społeczeństwie wpływy będą jednych obywateli wychowywać na panów, innych zaś – na niewolników²⁰.

Prototypem społeczeństwa jest, według niego, rodzina, w której owo „dawanie” i „branie” przebiega w swobodny sposób. To samo powinno mieć miejsce w demokracji.

Dewey ujmuje porządek demokratyczny w sformułowaniu, w którym wyraźnie odczuwa się wpływ jego zapatrywań pedagogicznych:

Demokracja to coś więcej niż forma rządów. Jest to przede wszystkim forma wspólnoty życia, wzajemnej wymiany doświadczeń²¹.

Członkami owej wspólnoty nie są jednak – tak jak to było u Arystotelesa – wyłącznie dorośli, a dorastający dopiero wówczas, gdy osiągną określoną przez prawo pełnoletność. Do „brania” obcego doświadczenia (uczenia się) i „dawania” własnego (nauczania) są uprawnieni również niepełnoletni. Owa wzajemna wymiana doświadczeń obejmuje więc wszystkich obywateli państwa demokratycznego, ponad granicami pokoleniowymi.

Na tym tle należy również odczytywać przedstawioną przez Deweya definicję społeczeństwa demokratycznego i jego formy wychowania:

Demokratycznym nazwiemy społeczeństwo, które zapewnia równy udział wszystkich swoich członków w dobrach przez siebie wytwarzanych oraz kształtuje i modyfikuje formy swych instytucji dzięki kontaktom i wymianie doświadczeń z innymi formami stosunków społecznych. W tego typu społeczeństwie system wychowania musi wyrabiać w jednostkach postawę osobistego zaangażowania w panujących stosunkach społecznych i w społecznym sprawowaniu kierownictwa oraz nastawienie sprzyjające dokonywaniu konstruktywnych przemian społecznych, lecz stroniące od ahistorycznego chaosu²².

Analizując przytoczony fragment, zamierzam skupić uwagę jedynie na relacji między dorosłymi a dorastającymi. Jak zauważono już poprzednio, sfera „swobodnej

²⁰ Tamże s. 117.

²¹ Tamże s. 121.

²² Tamże s. 137.

gry wzajemnych świadczeń”²³ powinna, według Deweya, obejmować wszystkich, a nie tylko dorosłych. Nadaje to wychowaniu do demokracji specyficzny charakter. W krótkim artykule opublikowanym w czasopiśmie „Social Frontier” w 1935 r. Dewey określił go mianem „kwestia młodzieżowa” (*youth question*) i wyraził za pomocą dwóch pytań: po pierwsze, „co my chcemy zrobić z młodzieżą i dla niej?”²⁴, a po drugie, „co młodzież potem zrobi z nami?”²⁵. Z pewnością demokratycznemu wychowawcy nie chodziło tylko o podkreślenie związku między działaniami na rzecz młodego pokolenia a ich skutkami w przyszłości. Przez „kwestię młodzieżową” trzeba raczej rozumieć wyrażnie dostrzeżoną przez Deweya konieczność prowadzenia dialogu z dorastającymi. W społeczeństwie demokratycznym nie da się bowiem wychowywać według starej Arystotelesowskiej zasady całkowitej podległości niepełnoletnich zarządzeniom dorosłych. Potrzeba modyfikacji jednak nie wynika wyłącznie ze zmienionych i ciągle zmieniających się zewnętrznych uwarunkowań wychowania²⁶. Jej najważniejszym źródłem jest to, co zgodnie z nowożytną tradycją pedagogiczną określa się mianem „nieokreślonej ukształcalności”²⁷. Należy przez to rozumieć pryncypialną otwartość procesu wychowania, której to otwartości nie da się w żaden sposób zniwelować. Co więcej – jest ona podstawowym warunkiem wszelkiego działania pedagogicznego²⁸.

Paradoksalnie największym zagrożeniem ukształcalności i stojącego na jej straży wychowania do demokracji jest państwo i polityka. Zwróciła na to uwagę w połowie minionego stulecia amerykańska filozofka żydowskiego pochodzenia Hannah Arendt w związku z wielokrotnymi próbami reformowania systemu oświaty w Stanach Zjednoczonych. W eseju *Kryzys edukacji* stwierdza ona, że „poważnym nieporozu-

²³ Tamże s. 117.

²⁴ J. Dewey. *Youth in a Confused World*. W: Tenże. *The Later Works*, T. 11: 1935-1937. Red. J.A. Boydston, Carbondale–Edwardsville 1988 s. 353.

²⁵ Tamże.

²⁶ Zdaniem Deweya, proces przekształcania społeczeństwa tradycyjnego w nowoczesne „nastąpił wskutek rozwoju techniki, produkcji i handlu, podróży, ruchów migracyjnych i środków wzajemnego porozumiewania się” (*Demokracja i wychowanie* s. 121). W odniesieniu do tych zjawisk autor stwierdza, że cechą je łączącą jest to, że powstały one „pod wpływem opanowywania przyrody przez naukę” (tamże). Odnośnie do naturalistycznego stanowiska filozoficznego Deweya por. J. Bellmann, *John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien*. Paderborn–München–Wien–Zürich 2007 s. 30-54.

²⁷ D. Stępkowski, *Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego*. W *sprawie zapomnianej kategorii Herbart i jej współczesnej reinterpretacji*. W: *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*. Red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Jamuła-Jurczak. Kraków 2010 s. 37-58.

²⁸ Por. D. Benner. *Pedagogika ogólna*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. W: *Pedagogika*. Red. B. Śliwski. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk 2006, s. 156-162.

mieniem” w polityce jest „rozpoczynanie [budowy] nowego świata od tych, którzy są nowi z urodzenia i natury” (podkr. H.A.)²⁹. Według Arendt nie do zaakceptowania jest udoskonalanie życia społecznego przez reformowanie edukacji. W ten sposób niejako zrzuca się na barki dzieci i młodzieży to, co dorośli powinni najpierw sami między sobą przedyskutować jak równi z równymi i wprowadzić w życie.

W związku z powyższym Dietrich Benner wskazuje na ważne ograniczenie, jakie dobrowolnie nakłada na siebie państwo demokratyczne:

Spółczesne społeczeństwa demokratyczne wyróżniają się względem innych formacji społecznych tym, że obowiązuje w nich zakaz wpływania na młodego człowieka przez państwo [...]. Edukacji [...] nie powinno się określać w sposób polityczny i *vice versa* – polityki nie powinno się realizować za pomocą pedagogiki. Nie można ograniczać zadań kształcenia do zachowawczo-afirmatywnego wprowadzania dorastającego pokolenia w sferę istniejących już stosunków społecznych. Zmuszanie młodzieży do przyjęcia zastanego porządku społeczno-politycznego jest tak samo *parapedagogiczne*, jak *parapolityczne* jest indoktrynowanie młodych ludzi nowinkami politycznymi. W obu sytuacjach „stare” i „nowe” [...] nie są skutkiem [...] współdziałania obywateli w powszechnym prawodawstwie, lecz przykładem pozbawienia młodego pokolenia udziału w politycznej *praxis* [podkr. D.S.]³⁰.

To, na czym ma polegać oparte na demokratycznych zasadach współdziałanie dorosłych i dorastających w tworzeniu wspólnego dobra, przedstawię, odwołując się do koncepcji dialogu międzypokoleniowego Friedricha D.E. Schleiermachera.

3. Wychowanie do dialogu międzypokoleniowego³¹

W zrekonstruowanych wykładach Schleiermachera z pedagogiki z 1826 r. znajduje się znamienne pytanie: „Czego właściwie chce pokolenie dorosłych od młodej generacji?”³². Zdaniem Friedhelma Brüggena, znawcy myśli tego pedagoga, filozofa

²⁹ H. Arendt. *Kryzys edukacji*. W: *Tań. Między czasem minionym a przyszłym*. Tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa 1994, s. 213.

³⁰ D. Benner. *Kształcenie* s. 79.

³¹ W tym punkcie wykorzystałem fragmenty mojej rozprawy *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*. Warszawa 2010, s. 197-202.

³² F.D.E. Schleiermacher. *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*. W: Tenże. *Texte zur Pädagogik*. Hrsg. M. Winkler, J. Brachmann. Bd. 2. Frankfurt am Main 2000 s. 9.

i teologa, sformułowanie tego pytania wyznacza moment narodzin pedagogiki intergeneracyjnej³³. Inni badacze zgłaszają jednak swoje wątpliwości co do tej tezy³⁴. Pozostawiając na boku tę kontrowersję, skupię się na analizie samego pytania, które – moim zdaniem – jest antycypacją przedstawionej powyżej Deweyowskiej „kwestii młodzieżowej”.

Adresatami rozważań Schleiermachera są osoby dorosłe, ale nie w znaczeniu jednostek (rodzice) lub pewnych grup zawodowych (guwernerzy, nauczyciele szkół publicznych), lecz jako pokolenie.

Historyczną nowością jest tutaj to, że pokolenie wychowujące postrzegane jest całościowo jako podmiot odpowiedzialny za wychowanie. W epokach poprzedzających nowożytność starsze pokolenie w ogóle nie istniało jako uniwersalny podmiot odpowiedzialności pedagogicznej³⁵.

W tym świetle relacja dorośli–dorastający przestaje zależeć od polityki, co było obowiązującą normą od czasów Arystotelesa, i przechodzi w sferę wewnętrznych odniesień między pokoleniami. Czy jednak istnieje taka wspólna płaszczyzna, gdy reprezentowane przez politykę dobro państwowe straciło moc determinowania odniesień międzypokoleniowych?

Rozważając tę kwestię, Schleiermacher wskazuje płaszczyznę spraw dotyczących bezpośrednio dorosłych i dorastających, oznaczając ją niemieckim rzeczownikiem *Mitgesamttätigkeit*³⁶. Niewątpliwie wymaga on rozszyfrowania.

Rozpocznę od obserwacji etymologicznej. Schleiermacher utworzył pojęcie *Mitgesamttätigkeit* od terminu *Gesamttätigkeit*, dodając do niego prefiks *mit*. Ten ostatni, ze względu na swą pierwotną funkcję, jest przyimkiem i oznacza po polsku „z”, „razem”, „wspólnie”, „pospołu”. W złożeniach – jak w tym wypadku – przez ów przyimek zaznacza się równoczesność czasu i miejsca lub współsprawstwo w pewnym działaniu. Zakotwicząc więc sens *Mitgesamttätigkeit* w *Gesamttätigkeit*, co oznacza całość działania, należałoby je przetłumaczyć jako „współdziałanie w całej aktywności” pokolenia dorosłych. Zważywszy na to, że według Schleiermachera najważniejszym celem *Gesamttätigkeit* jest „prezento-

³³ Por. F. Brüggem. *Die Entdeckung des Generationenverhältnisses – Schleiermacher im Kontext*. „Neue Sammlung” 1998 nr 3 s. 265-279.

³⁴ Por. M. Winkler. *Friedrich Schleiermacher revisited. Gelegentliche Gedanken über Generationenverhältnisse in pädagogischer Hinsicht*. W: *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. J. Ecarius. Opladen 1997, s. 115-138.

³⁵ F. Brüggem. *Die Entdeckung* s. 274.

³⁶ F.D.E. Schleiermacher. *Grundzüge* s. 16.

wanie dobra najwyższego”³⁷ w indywidualnych „manifestacjach”³⁸, czyli w etycznej *praxis* jednostek, przez dodanie przedrostka *mit* zwiększa on zakres jego obowiązywania na pokolenie dorastających. Trzeba im umożliwić partycypację w realizacji „ogólnego zadania etycznego”³⁹, którym jest podniesienie ludzkości na wyższy poziom.

Z powyższego jasno wynika, że pedagogika Schleiermachera ściśle współgra z etyką. Potwierdzają to jego własne słowa:

Pedagogika jest związaną wyłącznie z etyką nauką stosowaną, z niej wyprowadzoną i skoordynowaną z polityką⁴⁰.

Innym argumentem potwierdzającym tezę o etycznym fundamencie teorii pedagogicznej Schleiermachera jest to, że przedmiotem oddziaływania pedagogicznego nie jest – jego zdaniem – poznanie (*Erkennen*) i wiedza (*Wissen*), lecz *Gesinnung*⁴¹. I znowu mamy do czynienia z terminem, którego nie da się jednoznacznie przenieść na język polski. W niemieczyźnie oznacza on „usposobienie”, „charakter”, „sposób myślenia”, „przekonanie”⁴². Uważam, że pełny sens, jaki przypisał temu pojęciu Schleiermacher, widać w zdaniu: „Pedagogika zasadza się na wglądzie w etyczność”⁴³. Innymi słowy – przez wychowanie młode pokolenie powinno nie tylko teoretycznie zaznajomić się z tym, czym jest etyczna *praxis*, lecz przede wszystkim w pewien sposób samemu tego doświadczyć. Tylko dzięki temu ukształtuje się w nim etyczny sposób myślenia, oznaczony rzeczownikiem *Gesinnung*.

Nie w tym jednak manifestuje się novum podejścia Schleiermachera. Kształtowanie postaw i wyrabianie cnót moralnych od zawsze należy do zadań stawianych wychowaniu. Dotychczasowe myślenie o tej sprawie, zdaniem Schleiermachera, przypomina błędne koło. Wyjaśnia on swą tezę następująco:

Moglibyśmy sądzić, że na pytanie, co oddziaływanie [pedagogiczne] p o w i n n o powodować, odpowiedzią jest: etyczność następnej generacji. Na pytanie zaś: Co przez nią [tj. etyczność nowego pokolenia] m o ż e [podkr. D.S.] być dokonane – to samo [tj. etyczność kolejnej generacji]⁴⁴.

³⁷ F.D.E. Schleiermacher. *Über den Begriff des höchsten Gutes. Zweite Abhandlung*. W: Tenże. *Kritische Gesamtausgabe*. Bd. I. T. 11: *Akademievorträge*, Hrsg. M. Rössler. Berlin–New York 2002 s. 672.

³⁸ Tamże s. 674.

³⁹ F.D.E. Schleiermacher. *Grundzüge* s. 12.

⁴⁰ Tamże s. 13.

⁴¹ Tamże s. 31.

⁴² J. Piprek, J. Ippoldt. *Wielki słownik niemiecko-polski*. T. 1. Warszawa 2001 s. 692.

⁴³ F.D.E. Schleiermacher. *Grundzüge* s. 30.

⁴⁴ Tamże s. 14

Takie podejście zasługuje na krytykę z co najmniej trzech powodów: po pierwsze, punktem wyjścia jest w nim założenie, że etyczność jest czymś niezmiennym i doskonałym, po drugie, wychowanie moralne polega na transmisji wyobrażeń dotyczących dobra z jednego pokolenia na drugie bez potrzeby ich modyfikowania, po trzecie zaś, taki sposób postępowania uniemożliwia prawdziwe „zjednoczenie” (*Einigung*) między starszymi a dorastającymi, gdyż z góry pozbawia tych ostatnich prawa do głosu. Po uświadomieniu sobie tego warto wrócić do wyjściowego pytania w omawianych wykładach z pedagogiki z 1826 r.: „Czego właściwie chce pokolenie dorosłych od młodej generacji?”. Teraz nabiera ono nowego sensu, który spróbuję odczytać.

Warunkiem dialogu jest to, że każda ze stron może do niego wnieść swój wkład. Powyższe pytanie jest, według mnie, nie tyle wyrazem bezradności i dezorientacji dorosłych w kontaktach z dorastającymi, ile raczej wezwaniem skierowanym do dorosłych, aby zapytali samych siebie, jakie oczekiwania, plany i nadzieje wiążą z dorastającymi. Takie pytanie nie zostanie postawione, dopóki ci pierwsi w ogóle nie zastanawiają się nad tym, co robią, to znaczy nad wychowaniem młodej generacji. Źródłem pedagogiki, według Schleiermachera, jest *praxis*, a jej początkiem – refleksja nad działaniem. W tym kontekście warto krótko nawiązać do terminów „sztuka” i „technika”, których używa autor w tym kontekście.

W ujęciu starożytnych sztuka była imitowaniem (gr. *mimesis*) rzeczywistości, któremu podporządkowywało się działanie wytwórcze (gr. *techné*). Nowożytność nie tylko zmieniła sens pojęć „sztuka” i „technika”, ale również odwróciła ich stosunek do rzeczywistości. Za pomocą nowoczesnej techniki (technologii) powstają modele działania, które nie czerpią swych prawideł z rzeczywistości, wprost przeciwnie – koncypują je w oderwaniu od niej i narzucają (konstruktywizm). Zarówno jedno, jak i drugie podejście nie ma nic wspólnego ze Schleiermacherowskim określeniem wychowania jako sztuki i pedagogiki jako techniki. Należy na nie patrzeć z perspektywy rozważanej właśnie kwestii współdziałania ponad granicami pokoleń i wynikającego stąd problemu „modyfikowalności”⁴⁵ lub „etycznego udoskonalania”⁴⁶ relacji międzypokoleniowych.

Warto rozważyć, z jaką reakcją może się spotkać zademonstrowana przez pytanie gotowość starszego pokolenia do dialogu z młodymi ze strony tych ostatnich. Dopóki podchodzi się do wychowania bezrefleksyjnie, proces socjalizacji młodej generacji może przebiegać dwiema drogami: albo zgodnie z zasadą „naśladownictwa”⁴⁷

⁴⁵ Tamże s. 35.

⁴⁶ Tamże s. 36.

⁴⁷ Tamże s. 58.

– „młode pokolenie przedstawia zwierciadlane odbicie etycznej niedoskonałości starszych”⁴⁸ – albo według „formuły rewolucyjnej”. Z tym drugim podejściem mamy do czynienia wówczas, gdy „nie dąży się do niczego innego, jak tylko do wychowania młodzieży na reformatorów”⁴⁹. W pierwszym wypadku wychowanie „zatrzymało się na martwej literze”⁵⁰, w drugim zaś „ulepszanie wpływa destrukcyjnie, niszcząc dokonania przeszłości [...]. To właśnie określamy [w nim] jako wywrotowo-rewolucyjne”⁵¹.

Schleiermacher w typowy dla siebie sposób wskazuje drogę wyjścia przez scalenie obu opcji w dialektycznym związku: „zachowanie i ulepszanie” (*Erhalten und Verbessern*)⁵². Równocześnie jest to odpowiedź na wyjściowe pytanie o cele przyświecające dorosłym w wychowaniu młodego pokolenia. Z całą pewnością nie jest to odpowiedź, jakiej by się spodziewano. Tak naprawdę jest to zadanie do wykonania – trzeba bowiem się zastanowić, co z dotychczasowych doświadczeń warte jest zachowania, a co należy ulepszyć. Po rozważeniu tego można określić, jakie działania powinno się podjąć, aby zrealizować wyznaczone cele. Wykracza to jednak poza zakres moich analiz.

Ostatnią kwestią jest określenie możliwości aktywnego udziału młodego pokolenia w dialogu z dorosłymi. Do tej pory bowiem dominowało spojrzenie z perspektywy starszej generacji. Na czym, zdaniem Schleiermache’a, zasadza się możliwość *Mitgesamttätigkeit*, czyli współdziałania młodzieży w całej aktywności dorosłych? Czy nie jest to tylko jego pobożne życzenie⁵³?

Aby udzielić odpowiedzi na powyższe pytania, należy sięgnąć do Schleiermache’owskiej teorii języka, w szczególności zaś do koncepcji dywinacji. Nie tylko zamyka to krąg moich rozważań, ale również dowodzi, że dialogiczność relacji międzypokoleniowych w ujęciu tego myśliciela nie jest żadną przenośnią, lecz implikuje zwyczajne rozmawianie i „sztukę prowadzenia rozmowy” – dialektykę.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże s. 34.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

⁵³ Współczesny mu inny niemiecki filozof i pedagog – Herbart – pisał na ten temat następująco: „[...] jestem przekonany, że właściwej zasady [...] nie znajdziemy, dopóki nie zdołamy wynaleźć dla młodzieży takiego sposobu życia, w którym ona na własny, i to na własny rozumny sposób będzie mogła zająć się działalnością poważną według swego własnego sposobu widzenia. Ogromnie przydałaby się pewna jawność takiego sposobu życia. [...] Gdyby mnie ktoś zapytał, jakie lepsze ćwiczenia od tamtych należy polecić, to wyznam, że nie umiem na to odpowiedzieć”. J.F. Herbart. *Pedagogika ogólna* s. 149.

Za punkt wyjścia przyjmę fragment wykładów z pedagogiki z 1826 r., w którym Schleiermacher zastanawia się nad tym, czy w wychowaniu „wolno bieżącą chwilę poświęcać na rzecz przyszłej”⁵⁴. Odpowiedzi na tę kwestię udziela, odnosząc się do etycznego wymiaru *praxis*, w którym teraźniejszości i przyszłości nie można interpretować oddzielnie ani żadnej z nich dyskredytować⁵⁵. Należałoby wszakże rozważyć powyższy problem, nawiązując do pojęcia dywinacji. Wówczas jednak konieczne byłoby przeformułowanie wyjściowego pytania: czy dziecko (wychowanek), które nie jest jeszcze dojrzałe (*mündig*), może partycypować w *Mitgesamttätigkeit*? Gdyby chodziło tu o dojrzałość biologiczną lub prawną⁵⁶, byłoby to niemożliwe. Schleiermacher obiera więc inną drogę, mianowicie poszukuje pedagogicznego sensu dojrzałości (*Mündigkeit*). Rezultat jego analiz można by streścić, za Bennerem, w wyrażeniu „dojrzałość pedagogiczna”⁵⁷. Jest to stan, gdy wychowanek jest zdolny samodzielnie podejmować określone działania. Osiągnięcie takiego stanu jest tożsame z wejściem do *Gesamttätigkeit* jako dojrzały podmiot. Przejście dokonuje się zawsze przez *Mitgesamttätigkeit*. Wskazuje to, że sfera dialogu wychowawczego nie odnosi się do okresu w życiu wychowanka tuż przed osiągnięciem pełnoletności prawnej, lecz jest to charakterystyczna cecha pedagogicznej *praxis*. Jak to możliwe, że dziecko nieustannie przechodzi od niedojrzałości do dojrzałości, czyli że się uczy?

W Schleiermacherowskiej teorii języka ważną rolę odgrywa dywinacja⁵⁸. Gdyby ją odnieść do przedstawionej powyżej sytuacji uczenia się przez dziecko, oznaczałoby to, że jest ono owym interpretatorem, który ma za zadanie odczytać obcą mu rzeczywistość (to, co przedstawia się mu jako zastany stan rzeczy). Brüggen jednak przekonuje, że rozumienie nigdy nie jest biernym przyswajaniem, lecz wskutek dy-

⁵⁴ F.D.E. Schleiermacher. *Grundzüge* s. 51.

⁵⁵ Por. tamże s. 51-57.

⁵⁶ Por. tamże s. 105.

⁵⁷ D. Benner. *Wychowanie a przekaz tradycji. Główne problemy innowacyjnej teorii i praxis transmisji kultury*. W: Tenże. *Edukacja* s. 109.

⁵⁸ Źródłosłowem terminu „dywinacja” (*divination*) jest łaciński czasownik *divinare*, oznaczający posiadanie daru wieszczego, przepowiadanie, prorokowanie, przeczuwanie (por. *Słownik łacińsko-polski*. Red. T. Plezia. T. 2. Warszawa 1963 s. 228). Utworzony od niego rzeczownik *divinatio* ma jednak dwa znaczenia, a mianowicie: 1) dar proroczy, przeczucie, 2) wyznaczenie oskarżyciela na rozprawie wstępnej w sądzie (Por. Tamże s. 227). W tym drugim obecne są konotacje terminu „dywinacja” związane z obiektywnym sensem, w jakim stosował go Schleiermacher. Oskarżycielem bowiem może być tylko ktoś, kto równie dobrze jak sprawca, chociaż nie z autopsji, zna sprawę. Przenosząc to na grunt analiz pedagogicznych Schleiermachera, w których nie chodzi o sprawcę i oskarżyciela, lecz o dziecko, poznające obcą mu rzeczywistość, i tego, kto je z tą rzeczywistością zaznajamia, można zaryzykować tezę, że rozumie ono ją lepiej niż wychowawca. Por. D. Stępkowski *Pedagogika* s. 183-187.

winacji (aktywnego rozumienia) jest zawsze również produktywna⁵⁹. W rozumieniu więc element reprodukcji i produkcji łączy się w jedność. Nie dokonuje się to jednak automatycznie. Stąd też ze strony wychowawcy konieczne jest skierowanie do wychowanka „zewnętrznego wezwania”⁶⁰, przez które wyzwala on z niego spontaniczną „samoaktywność”⁶¹.

Wracając do rozważań nad aktualnym momentem w wychowaniu, nie można się zgodzić z poglądem, że musi być on złożony w ofierze przyszłości. Wynika to stąd, że przez dywinację przyszłość jest już antycypowana. Dialog między wychowawcą i wychowankiem rozpoczyna się od stanu obecnego, ale już w punkcie wyjścia zawiera w sobie zarodki przyszłości.

Odnosząc to do związku między pokoleniem młodszym i starszym, należy podkreślić, że tematem ich komunikacji powinna być teraźniejszość i sprawy bieżące. W tym, co aktualne, jednoczy się bowiem przeszłość wnoszona przez starszych i przyszłość antycypowana przez młodszych.

W tym właśnie, co zwykłe i codzienne, Schleiermacher wyznacza szczególne miejsce religii. Powinna ona, „niby święta muzyka”⁶², przenikać wszystkie sfery życia, nie zawłaszczając ich jednak wyłącznie dla siebie. Istotę tego przenikania znakomicie oddaje słynne stwierdzenie Schleiermachera: „wszystko z towarzyszeniem religii, nic zaś z powodu religii”⁶³. Komentując tę maksymę, Dietrich Benner napisał:

Jest jasne, że kompetencje religii obejmują cały obszar skończoności i dotyczą jej stosunku do tego, co nieskończone. Schleiermacher przyznaje religii status jednej z form ludzkiego sposobu „bycia w świecie”. Jego zdaniem, stanowi ona szczególny zakres *conditio humana*, którego specyfika polega na tym, że religijność jest aspektem obecnym we wszystkich formach myślenia i działania człowieka⁶⁴.

W szczególny sposób dotyczy to relacji między dorosłymi a dorastającymi w kontekście kształtowania przekonań (*Gesinnung*). Ich efektem jest to, co Schleiermacher opatruje mianem „wspólne życie”.

⁵⁹ Por. F. Brüggen. *Freiheit und Intersubjektivität. Ethische Pädagogik bei Kant und Schleiermacher* (mps.). Münster 1986 s. 157 i n.

⁶⁰ F.D.E. Schleiermacher. *Grundzüge* s. 61.

⁶¹ Por. Tamże s. 51.

⁶² F.D.E. Schleiermacher. *Mowy o religii do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*. Tłum. J. Prokopiuk. Kraków 1995 s. 83.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ D. Benner. *Kształcenie a religia. Rozważania o ich problematycznym stosunku oraz współczesnych zadaniach nauczania religii w szkole*. W: Tenże. *Edukacja* s. 131.

Oдноśnie do pojęcia wspólnego życia Schleiermacher stwierdził:

Musimy powiedzieć, że nie ma żadnej czynności jednostki, która nie byłaby równocześnie czynnością wszystkich, i nie ma żadnej czynności ogółu, która nie byłaby czynnością pojedynczego człowieka. To, co odnosi się do działania, ma również wartość dla doznawania i stosunku wzajemności, w którym obie te sprawy [działanie i doznawanie] się znajdują. Jeżeli w takiej wspólności pomyślimy sobie pewną jednostkę, to jej relacja do niej [to jest wspólnoty] jest już pewnym *continuum*. Nawet gdy działanie jednostki nie wychodzi bezpośrednio od ogółu, [...] to jednak przez czyn znajduje się on zawsze w relacji do niej, tak że dzięki żywemu współuczestnictwu niejako współbrzmie w nim aktywność wszystkich partycypujących jednostek w taki sposób, że są one z nim identyczne⁶⁵.

Naszkicowany obraz wspólnego życia ma, zdaniem Brüggena, wyraźnie „utopijne rysy”⁶⁶. Nie przeszkadza mu to jednak dopatrywać się w nim prototypu wspólnoty etycznej, która za pośrednictwem religii połączy kiedyś całą ludzkość. Skrótowno wyraża to cytat zaczerpnięty z wykładów z pedagogiki Schleiermachera z roku akademickiego 1813/1814:

Aby sprawę wyjaśnić do samego końca, trzeba odróżnić rozwój religii jako w e w n ę t r z - nej zasady życiowej w ogóle od samego jej u k a z y w a n i a się [w życiu]. W pierwszej formie religia jest człowiekowi wrodzona i stanowi warunek wszelkiego ludzkiego poznania i działania. Jest ona pozytywną świadomością relatywności przeciwieństwa między życiem jednostki a zbiorowością [...]. Druga forma jest istotowym elementem ludzkiego kształcenia, które osiągnęło pełnię. Pojęcia, ponieważ zawsze pozostają nieadekwatne, nie są tutaj najważniejsze [...], lecz środki. Celem jest wzajemna komunikacja i pobudzanie, które może się odbywać pomimo elementów irracjonalnych [zawartych] w pojęciach [podkr. D.S.]⁶⁷.

Pomijając przejawiającą się niechęć Schleiermachera do skupiania się na pojęciach zamiast na tym, co one oznaczają, dotyczącą zwłaszcza sfery religijnej, i wynikający stąd sceptyczny stosunek do nauczania religii, warto podkreślić, że religia stanowi dla niego zasadę życiową. W tej funkcji religia utożsamia się z przedstawioną powyżej maksymą: „wszystko z towarzyszeniem religii – nic z powodu religii”, która oznacza, że poczucie bezpośredniej zależności od Boga przenika wszystkie stopnie samoświadomości. Zgodnie z tym okazuje się, że religia jest momentem jednoczącym

⁶⁵ F.D.E. Schleiermacher. *Grundzüge* s. 157-158.

⁶⁶ F. Brüggem. *Die Pädagogik Schleiermachers*. Hagen 1990 s. 102.

⁶⁷ F.D.E. Schleiermacher. *Vorlesungen zur Pädagogik (1813-1814)*. W: Tenże. *Texte zur Pädagogik*. Bd. 1. Hrsg. M. Winkler, J. Brachmann. Frankfurt a.M. 2000 s. 263-264.

nie tylko życie społeczne, lecz także całe ludzkie istnienie⁶⁸. Oczywiście obie jej formy są ze sobą ściśle powiązane, dlatego Kościół i państwo mają wspierać wychowanie religijne. Jedno bez drugiego nie może istnieć ani się rozwijać. Problem ten jednak wykracza już poza zakres tych analiz.

Zakończenie

Podsumowując powyższe rozważania, chciałbym rozstrzygnąć kwestię tego, czy dopuszczalne jest stawianie wychowania w służbie demokracji. Jak wynika z przedstawionych analiz, mimo wielowiekowej tradycji traktowania wychowania i pedagogiki jako sfer podległych polityce, współcześnie takie podejście wydaje się nie tylko anachroniczne, lecz także całkowicie błędne. Wynika to z jednej strony z aspiracji pedagogiki/ nauki o wychowaniu do samodzielności naukowej, z drugiej zaś z ograniczenia, jakie ustroj demokratyczny dobrowolnie na siebie nakłada. Przypomnę, że chodzi o powstrzymanie się przed wszelkimi formami politycznej indoktrynacji młodego pokolenia⁶⁹.

Jest to niejako jedna strona medalu. Druga wygląda tak, że wychowanie zawsze, ilekroć wspiera relacje między dorosłymi a dorastającymi, jest w służbie demokracji, ale nie jako ustroju, lecz wspólnoty życia. W tym sensie wychowywać do demokracji oznacza poszukiwać dróg obopólnego uczenia się młodej i starszej generacji. Można mieć wątpliwości, czy konieczne jest budowanie takiej wspólnoty. Odpowiedź na to pytanie jest jednoznaczna, jeżeli przypomni się Deweyowską „kwestię młodzieżową” i zawartą w niej przestrogę na temat przyszłości. Z tego punktu widzenia nie ma żadnej alternatywy dla wychowania do demokracji.

Bibliografia

- Arendt H.: *Kryzys edukacji*. Tłum. M. Godyń. W: Taż. *Między czasem minionym a przyszłym*. Tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa 1994 s. 209-232.
- Arystoteles.: *Polityka*. Tłum. L. Piotrowicz. W: Tenże. *Dzieła wszystkie*. T. VI. Warszawa 2001 s. 25-226.
- Bauman Z.: *Etyka ponowoczesna*. Tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir. Warszawa 1996.

⁶⁸ Podobną funkcję wyznaczał religii J. Dewey. Por. J. Bellmann. *John Dewey* s. 125-153.

⁶⁹ Por. D. Benner, D. Stępkowski. *Dlaczego w demokracjach nie można wychowania ugruntować politycznie*. W: *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*. Red. E. Anhalt, D. Stępkowski (w druku).

- Bellmann J.: *John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien.* Paderborn–München–Wien–Zürich 2007.
- Benner D.: *Kształcenie a religia. Rozważania o ich problematycznym stosunku oraz współczesnych zadaniach nauczania religii w szkole.* W: Tenże. *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność – kultura – demokracja – religia.* Tłum. D. Stępkowski. Warszawa 2008 s. 127-149.
- Benner D.: *Kształcenie i demokracja.* W: Tenże. *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność – kultura – demokracja – religia.* Tłum. D. Stępkowski. Warszawa 2008 s. 61-84.
- Benner D.: *Pedagogika ogólna.* Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. W: *Pedagogika.* Red. B. Śliwowski. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu.* Gdańsk 2006 s. 115-194.
- Benner D.: *Wychowanie a przekaz tradycji. Główne problemy innowacyjnej teorii i praxis transmisji kultury.* W: Tenże. *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność – kultura – demokracja – religia.* Tłum. D. Stępkowski. Warszawa 2008 s. 103-126.
- Benner D., Schmied-Kowarzik W.: *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie.* Ratingen 1967.
- Benner D., Stępkowski D.: *Dlaczego w demokracjach nie można wychowania ugruntowywać politycznie?* W: *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych.* Red. E. Anhalt, D. Stępkowski. Warszawa 2012 (w druku).
- Brüggen F.: *Die Entdeckung des Generationenverhältnisses – Schleiermacher im Kontext.* „Neue Sammlung” 1998 nr 3 s. 265-279.
- Brüggen F.: *Die Pädagogik Schleiermachers.* Hagen 1990.
- Brüggen F.: *Freiheit und Intersubjektivität. Ethische Pädagogik bei Kant und Schleiermacher.* Niepublikowana rozprawa habilitacyjna – mps. Münster 1986.
- Dewey J.: *Demokracja i wychowanie.* Tłum. Z. Doroszowa. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972.
- Dewey J.: *Youth in a Confused World.* W: Tenże. *The Later Works.* T. 11: 1935-1937. Ed. J.A. Boydston. Carbondale–Edwardsville 1988 s. 368-369.
- Herbart J.F.: *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania.* Tłum. T. Stera. Warszawa 2007.
- Krzysztozek Z.: *Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego.* Warszawa 1968.
- Schleiermacher F.D.E.: *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826).* W: Tenże. *Texte zur Pädagogik.* Oprac. M. Winkler, J. Brachmann. T. 2. Frankfurt am Main 2000.
- Schleiermacher F.D.E.: *Mowy o religii do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą.* Tłum. J. Prokopiuk. Kraków 1995.
- Schleiermacher F.D.E.: *Über den Begriff des höchsten Gutes. Zweite Abhandlung.* W: Tenże. *Kritische Gesamtausgabe.* Cz. I. T. 11: *Akademievorträge.* Oprac. M. Rössler. Berlin–New York 2002 s. 659-677.
- Schleiermacher F.D.E.: *Vorlesungen zur Pädagogik (1813-1814).* W: Tenże. *Texte zur Pädagogik.* T. 1. Oprac. M. Winkler, J. Brachmann. Frankfurt a.M. 2000 s. 211-272.
- Stępkowski D.: *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachers.* Warszawa 2010.

- Stępkowski D.: *Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii Herbart'a i jej współczesnej reinterpretacji*. W: *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*. Red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Jamuła-Jurczak. Kraków 2010 s. 37-58.
- Śliwerski B.: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków 2011.
- Tischner J.: *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków 1997.
- Welsch W.: *Nasza postmodernistyczna moderna*. Tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa 1998.
- Winkler M.: *Friedrich Schleiermacher revisited. Gelegentliche Gedanken über Generationenverhältnisse in pädagogischer Hinsicht*. W: *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Red. J. Ecarius. Opladen 1997 s. 115-138.

Education at the Service of Democracy

Summary

The instrumental approach threatened and constantly threatens education and pedagogy, especially due to politics. Education in the service of democracy does not however mean its abuse by political objectivization. There is incessant fluctuation between those who presently exercise power and those who are in opposition to it. In such a situation, can we still speak of a community? The author refers here to the views of the twentieth-century classical pedagogy of John Dewey, who made a pedagogical reinterpretation of the concept of „democracy” and expanded it in reference to adult and the adolescent generation. According to developed by the German classical general pedagogue Friedrich D.E. Schleiermacher's concept of intergenerational dialogue, education in the service of democracy avoids alienating political purposes unknown to the person. However, despite the treatment of age-old tradition of education and pedagogy as subordinate spheres of politics, today, this approach seems not only anachronistic but also completely wrong. On the other hand education which always supports the relationship between adults and adolescents is in the service of democracy, but not as a system, but as community life. In this sense to educate for democracy means that one must seek paths of mutual learning for both the younger and the older generation.

Słowa kluczowe: wychowanie, pedagogika, religia, demokracja, dialog międzypokoleniowy, wspólnota, polityka, ideologia, państwo

Keywords: education, „pedagogy, religion, democracy, intergenerational dialogue, community, politics, ideology, nation

Alina Rynio

Wzór osobowy wychowawcy

Uwagi wprowadzające

Młode pokolenia pragną, by dorośli pokazywali im dzisiaj wartości i morale życia prowadzącego do szczęścia, lecz również chcą, by urzeczywistniając moralność zgodną z nauczaniem Kościoła, dostarczali im wzorów do naśladowania, które pomogą im w budowaniu własnej osobowości¹.

Problematyka wzoru osobowego oraz kategorii z nim związanych, takich jak autorytet, ideał, osoba znacząca, autentyczność, sposób zachowania, modelowanie, identyfikacja, jest stale obecna w dyskusjach dotyczących celów i zadań owych wzorów w życiu poszczególnych osób. Wzory osobowe najczęściej oscylują wokół ideału rozumianego jako najwyższy cel wychowania, któremu powinny być podporządkowane inne cele, treści i metody pracy wychowawczej. Jakkolwiek kryzys różnych współczesnych koncepcji pedagogicznych spowodował zachwianie wiary w moc oddziaływania wychowawczych wzorów osobowych na życie ludzkie, to jednak ideał wychowawcy, w zależności od przyjmowanej koncepcji wychowania, najczęściej się jawi się jako zjawisko społecznie pożądane, zawsze występujące w stosunku do kogoś. Być uznanym za wzór osobowy cieszący się autorytetem to być kimś, z czym zdaniem lub postępowaniem ktoś inny się liczy, kogo chce naśladować, z kim chce się identyfikować. Należy też zauważyć, że wzór osobowy zawsze staje przed człowiekiem jako osoba realnie istniejąca lub też postać literacka, respektująca wolność i wolny wybór wychowywanego. Może ją charakteryzować określony zestaw cech, postaw i zachowań wartościowych z punktu widzenia tradycji kulturowej, potrzeb społecznych czy wymagań dominującej ideologii. Wzór osobowy obok reprezentowania sobą określonych wartości, żyjąc w określonym czasie i przestrzeni, może

¹ Jan Paweł II. Przemówienie wygłoszone podczas audiencji dla członków Rady Światowej Unii Nauczycieli Katolickich 28 IV 1992. „L'Osservatore Romano” 1992 nr 10 s. 15.

jednak ten czas i przestrzeń przekraczać i być wiecznie żywy, w tym sensie, że pamięć o nim przenoszona z pokolenia na pokolenie nadal uaktualniając tę osobę².

Wzór osobowy jest definiowany jako opis lub wyobrażenie jakiejś osoby, której cechy lub czyny uważa się za godne naśladowania. Oczekuje się od niej kształtowania „nowego” człowieka o dojrzałej osobowości, zdolnego przezwyciężyć różnego rodzaju społeczne i moralne zagrożenia. Teoretycy wychowania, mając na względzie wzory osobowe, podkreślają, że oddziałują one wychowawczo, jeśli uosabiają cechy ideału i przyjmują określone postawy. Leksykon *Pedagogika* w hasle „Wzór osobowy” odsyła do „autorytetu pedagogicznego”, a ten ujmuje jako układ swoistych przymiotów i kompetencji wychowawców, zwiększających ich możliwości oddziaływania na wychowanków³. I jakkolwiek pojawiające się w literaturze utożsamienie ideału wychowawczego z autorytetem lub wzorem osobowym pozostaje kwestią sporną, to jednak faktem jest, że wzór osobowy pełni funkcję przewodnika i „drogowskazu”, któremu można zaufać i na którym można się oprzeć – szczególnie w chwilach zwątpienia i słabości – by zyskać siły do samodzielnego kroczenia obraną drogą. Postać ta pozytywnie wyróżnia się z otoczenia przymiotami cenionymi przez innych i ma świadomość, że sama, jakkolwiek uosabia cechy ideału, to jednak go nie stanowi i dlatego nie oczekuje, że inni muszą się do niej upodobnić bez względu na ich indywidualne potrzeby i właściwości. Wychowawczy wzór osobowy zawiera w sobie przede wszystkim wymiar „bycia sobą” i ukazuje go w różnych sytuacjach i uwarunkowaniach.

Historia polskiej i światowej myśli pedagogicznej pisana była często życiem i dziełami wzorów osobowych świętych i błogosławionych. Przykładem mogą być postacie wielkich pedagogów chrześcijańskich: św. Klemens Aleksandryjski, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu, Erazm z Rotterdamu, św. Karol Boromeusz, św. Józef Kalasancjusz, św. Filip Nereusz, św. Ignacy Loyola, św. Jan de la Salles, św. Jan Bosko, bł. Bronisław Markiewicz, bł. Edmund Bojanowski, bł. kard. J.H. Newman, M. Darowska, J. z Działęńskich Zamoyska, B. Żulińska, C. Plater-Zyberkówna, o. Jacek Woroniecki, Prymas Tysiąclecia kard. Stefan Wyszyński, Romano Guardini, ks. Luigi Giussani czy błogosławiony papież Jan Paweł II⁴, któremu półtora miliona osób pragnęło podziękować w dniu 1 maja 2011 r. za jego bezgraniczną miłość i heroiczną wiarę.

² Z. Dymkowski. *Wzory osobowe Katechizmu Kościoła Katolickiego w katechezie współczesnej*. Płock–Lublin 1999 s. 10.

³ *Leksykon Pedagogika* 2000 s. 24.

⁴ Por. A. Rynio. *Próba syntezy*. W: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*. Red. taż. Stalowa Wola 1999 s. 412.

O. Jacek Woroniecki, przedstawiając wzorzec wychowawcy chrześcijańskiego, „zakłada stałe dążenie do doskonałości, kierowanie się wzniosłymi zasadami i potrzebę kształtowania postaw interpersonalnych”⁵. Wzór osobowy jednak, odnosząc się do relacji ja–ty, nie zakłada stanu absolutnej doskonałości i nie może być tylko zbiorem idealnych cech, szczegółowych norm czy zasad postępowania człowieka, lecz zawiera w sobie przede wszystkim wymiar „bycia sobą” i ukazuje go pośród różnych sytuacji i uwarunkowań⁶.

Wobec faktu, że każdy wielki nauczyciel i wychowawca bardziej lub mniej świadomie uczestniczy w rozwoju osobowości swego wychowanka, rodzi się pytanie: co decyduje o jego wiarygodności i atrakcyjności?

W niniejszym przedłożeniu, odwołując się do dziedzictwa Marii Grzegorzewskiej, autorki *Listów do młodego nauczyciela* z 1947 r. i pedagogiki chrześcijańskiej, a w szczególności do niezwykle bogatej spuścizny o. Jacka Woronieckiego, który zwykł mawiać, że: „nauczycieli [...] jest wielu, ale prawdziwych wychowawców bardzo mało”⁷, pragnę szczególnie zwrócić uwagę na dwa podstawowe wymiary oczekiwanego dziś wzoru osobowego nauczyciela i wychowawcy. Chodzi tu o atrakcyjność osobową samego nauczyciela i stosowanej przez niego metodyki działania. Pierwsza z nich ma swoje źródło w fakcie, że zazwyczaj odznaczający się pewnością, prawością, mądrością, taktem i doświadczeniem życiowym wychowawca urzeczywistnia swe człowieczeństwo na drodze wiary i komunii z prawdą i miłością. Jest przyjacielem Boga, pewnym rzeczy niewidzialnych i kocha każdego człowieka, a w szczególności potrzebującego pomocy.

Traktując niniejszą wypowiedź jako pewnego rodzaju kontynuację namysłu nad oczekiwanym etosem nauczyciela i wychowawcy, o czym pisałam już wielokrotnie⁸,

⁵ M. Tomczyk. Rola wzorów i wzorców osobowych w wychowaniu chrześcijańskim według o. Jacka Woronieckiego. W: *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*. Red. A. Rynio. Lublin 2007 s. 662.

⁶ J. Ryłko. Chrześcijański wzór osobowy w moralnym wychowaniu młodzieży. W: *Vivere in Christo. Chrześcijański horyzont moralności*. Red. J. Nagórny. Lublin 1996 s. 381.

⁷ Cyt. za: G. Wistuba. Ojca Jacka Woronieckiego „pedagogia perennis”. „Cywilizacja” 2003 nr 7 s. 243.

⁸ Por. A. Rynio. Oczekiwany etos nauczyciela w sytuacji zmiany systemowej w Polsce. W: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*. Red. W. Drózka, B. Gołębiowski. Kielce 1995 s. 111-123; Taż. *Metodyczno-strukturalne elementy procesu integralnego wychowania osoby*. W: *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*. Red. M. Nowak, C. Kalita. Biała Podlaska 2005 s. 285-303; *Dojrzałość nauczycieli warunkiem twórczego rozwoju i przetrwania cywilizacji*. W: *Szkola w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*. Red. B. Zawadzka. Kielce 2009 s. 41-51; *Nauczyciel między ideałem mistrzostwa a rzeczywistością*. W: *Zawód nauczyciel. Trudności i perspektywy*. Red. K. Stępień. Lublin 2010 s. 7-29.

tym razem chciałabym skoncentrować swą refleksję wokół pilnej potrzeby wychowania z udziałem wzorów osobowych wychowawców zasługujących na miano mistrzów i rozwijania ich dojrzałości wokół tego, co trwałe i uniwersalne.

Ze względu na charakter wypowiedzi zacznę od ukazania roli nauczyciela w procesie wychowania, a następnie wskażę potrzeby wychowania dokonującego się z udziałem chrześcijańskich wzorów osobowych.

1. Rola i znaczenie wzoru osobowego w wychowaniu

Romano Guardini, wskazując na wiarygodność wychowawcy, utożsamia wychowanie z „dodawaniem komuś odwagi do bycia sobą”. Uważał, że zadaniem wychowawcy jest pobudzanie czyjegoś rozwoju, m.in. przez zwracanie uwagi i zachętę, przy użyciu różnego rodzaju metod. Jednak najważniejszą siłą wychowawcy widział on w tym, aby wymagał on od siebie, zmagając się ze sobą, gdyż tylko własnym życiem można kogoś pobudzić do życia⁹. Odpowiedzialność, jaka spoczywa na wychowawcy, domaga się nieustannej pracy nad własnym wychowaniem i człowieczeństwem, gdyż „nie wychowa drugiego, kto siebie wychować nie umie, nie opanuje wychowanek, kto ze sobą nie może dojść ładu”.

Zatroskani o integralne wychowanie dzieci i młodzieży wychowawcy na ogół nie negują potrzeby wskazywania wzorów osobowych i odwoływania się do autorytetów. Z badań wynika, że także młodzi wykazują potrzebę posiadania wzorów osobowych, kogoś, kto wskaże wybór między dobrem a złem, pomoże podejmować trudne decyzje. Są też tacy, którzy uważają, że wzory ograniczają osobowość, szczególnie sferę intelektualną, że są przejawem pójścia na łatwiznę w szukaniu drogi własnego życia. Nie oznacza to jednak eliminowania wzorów osobowych z procesu wychowawczego.

Obserwując to, co obecnie dzieje się z dziećmi i młodzieżą, można stwierdzić, że obecnie mamy do czynienia z wyraźnym kryzysem wychowawców i wychowania. Trzeba przyznać, że lansowane we współczesnej pedeutologii koncepcje – nauczyciela w działaniu, refleksyjnego praktyka, transformatywnego intelektualisty itp. – są bardzo atrakcyjne i godne uwzględnienia w kształtowaniu osobowości nauczyciela. Jednakże „każdy z tych nauczycieli powinien mieć – jak słusznie zauważa prof. T. Lewowicki – wcześniej opanowaną wiedzę i nabyte umiejętności umożliwiające

⁹ Por. R. Guardini. *Bóg daleki i Bóg bliski*. Poznań 1991 s. 229.

pomyślną pracę”¹⁰. Żyjąc na przełomie stuleci, jesteśmy świadkami gwałtownych przemian społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych dokonujących się w całym świecie. Trudno nie dostrzec, że procesy przemian kulturowych, politycznych, społecznych, gospodarczych i naukowo-technicznych powodują konieczność poszukiwania nowych rozwiązań w zakresie standardów jakości kształcenia i wychowania na każdym etapie edukacji i rozwoju. Wyniki badań pedeutologicznych dostarczają dowodów na to, że zarówno nauczyciele, jak i poglądy społeczności lokalne (w tym rodzice i uczniowie), zgodni są co do tego, że nauczyciel powinien przede wszystkim „dobrze uczyć”. Ani nauczyciele, ani ich społeczne otoczenie nie dostrzegają potrzeby szczególnej aktywności pozaszkolnej nauczycieli, co więcej – nawet nie oczekują takiej aktywności. Można zatem mówić o zaniku ukształtowanego przed laty modelu zawodu nauczycielskiego, zaniku utrwalonej w tradycji wizji nauczyciela i wychowawcy¹¹. Równocześnie na naszych oczach propaguje się niszczenie autorytetów, zasad moralnych i norm obyczajowych. Na gruncie zaś samej pedagogiki coraz częściej hołduje się błędnym i naiwnym koncepcjom wychowania, dalekim od całościowej i realistycznej wizji człowieka. Szczególnie mam tu na względzie wszelkie zjawiska marginalizowania wychowania w stosunku do nauczania – w takich nurtach, jak psychologizm, socjologizm, pedagogika negatywna, antyautorytarna, pragmatyczna, postmodernistyczna – i zastępowania pojęcia „wychowanie” określeniem „edukacja”, rozumianym jedynie jako „kształcenie”, wreszcie wulgaryzacji lub utopijności samego wychowania. Tę ostatnią upatruję m.in. w odrzucaniu wszelkich wzorów i autorytetów lansowanych przez dorosłych na rzecz młodzieżowych fascynacji życiem idoli, które dla młodych ludzi stają się skarbnicą wzorów osobowych, przy czynnym współudziale bezmyślnego i często niemoralnego świata show-biznesu¹². Wobec takiego stanu rzeczy nie dziwi fakt, że kraje kontynentu europejskiego na różne sposoby manifestują potrzebę wychowania, które formowałoby osobę, historię i społeczeństwo. I nie chodzi tu bynajmniej o problem opartego na zdobyciu kompetencji wykształcenia czy przygotowania do wykonywania takiego czy innego zawodu. To się dokonuje na masową skalę, ale równocześnie dzieje się rzecz, jaka nie przytrafiła się nigdy przedtem albo miała miejsce bardzo sporadycznie. W kryzysie znalazła się zdolność pokolenia dorosłych do wychowania własnych dzieci. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele. W czasach panowania „nowych katedr”, szkół i uniwersytetów, gazet i telewizji – nie tylko zniszczono autorytety, lecz także ogłoszono,

¹⁰ Por. T. Lewowicki. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa–Radom 2007 s. 8.

¹¹ Tamże s. 69-70.

¹² E. Kubiak-Szymborska, D. Zając. *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz 2002 s. 124.

że wolność jest brakiem więzi i historii, że można stać się dorosłym, nie należąc do niczego i nikogo. Wystarczy w tym względzie iść jedynie za własnym odczuciem, gustem lub upodobaniem.

Zgodnie z tym, co piszą sygnatariusze ogłoszonego w języku włoskim apelu – za-tytułowanego *Jeśli istniałoby wychowanie ludu, wszyscy mieliby się lepiej*¹³ – powszechne stało się myślenie, „że wszystko jest równowartościowe, a w gruncie rzeczy nic nie posiada wartości, jeśli nie pieniądze, władza i pozycja społeczna. Żyje się tak, jak gdyby prawda nie istniała, jak gdyby pragnienie szczęścia, z którego jest uczynione serce człowieka, było przeznaczone na pozostawanie bez odpowiedzi”¹⁴.

Sygnatariusze cytowanego apelu piszą też:

Została zanegowana rzeczywistość, nadzieja pozytywnego sensu życia. [...] z tego powodu pojawiło się ryzyko, że wyrośnie pokolenie młodych, którzy czują się sierotami, bez ojców i bez mistrzów. Pokolenie ludzi zmuszonych do chodzenia jak po ruchomych piaskach, zablokowanych wobec życia, znudzonych, a czasem agresywnych, jakkolwiek pozostających pod zwierzchnictwem mód i władzy. Ale ich nuda wynika z naszej nudy, a ich niepewność jest córką kultury, która systematycznie burzyła zarówno warunki, jak i miejsca wychowania: rodzinę, szkołę, Kościół¹⁵.

Autorzy apelu, rozumiejąc wychowanie jako wprowadzanie w całą rzeczywistość oraz jej znaczenie i utożsamiając pedagogikę z uczeniem rzeczy trudnych ludzi jeszcze niedojrzałych, są świadomi ryzyka wpisanego w wychowanie. Zawsze bowiem jest ono relacją dwóch wolności i dokonuje się we współpracy z dziedzictwem naszej tradycji i kultury oraz z udziałem wzorów osobowych nauczycieli, których mistrzostwo stanowi szczególnie wyzwanie, nie tylko dla pedagogiki chrześcijańskiej¹⁶. Dlatego też świadomi skutków „złych lekcji” dawnych i obecnych nauczycieli, apelują o powrót wychowania dokonującego się z udziałem mistrzów¹⁷. Tu dochodzimy do interesującej nas kwestii będącej przedmiotem naszej refleksji. Wszak chodzi o przywrócenie należytego miejsca i roli nauczyciela i wychowawcy w procesie wychowania poprzez formowanie i rozwijanie ich mistrzostwa pedagogicznego. Jest to związane z rozwijaniem znawstwa, kompetencji i fachowości w dziedzinie nauczania i wychowania, a zarazem chodzi o ten typ mistrzostwa,

¹³ *Czas, by wychowywać*, „Ślady” 15:2006 nr 3 s. 34. W oryginale treść powyższego apelu znaleźć można pod adresem info@appelloeducazione.it / www.appelloeducazione.it/

¹⁴ Tamże s. 34.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Por. T. Olearczyk. *Mistrzostwo pedagogiczne – szczególnym wyzwaniem dla pedagogiki chrześcijańskiej*. W: *Wychowanie chrześcijańskie* s. 942-949.

¹⁷ *Czas, by wychowywać* s. 34.

które powstaje w relacji między dwoma stronami, z których jedna ma do zaoferowania wartości poznawcze, związane z wiedzą i kompetencją oraz moralnymi zasadami postępowania, druga zaś przyjmuje wpływy, akceptuje je i czerpie z tego, co jest jej oferowane.

Tytuł mistrza przyznawany jest osobie, która osiągnęła najwyższy stopień umiejętności w określonej dziedzinie, pokazuje uczniom, jak skuteczniej się uczyć, żyć, tworzyć. [...] mistrz porusza się skutecznie po drodze wyznaczonej przez pojawiające się trudności, rozpoczyna wspinaczkę w poszukiwaniu „zawieszonego sensu”. Cechuje go pobożność myśli, umiejętność przyznania się do porażki, ujawnianie i świadczenie swoim życiem zmagania się z trudnościami¹⁸.

T. Olearczyk, zajmując się mistrzostwem pedagogicznym, stwierdza, że „celem mistrzostwa pedagogicznego jest «człowieczeństwo wychowanka»”¹⁹. Dla mnie mistrzem, a zarazem pożądanym wzorem osobowym wychowawcy pozostaje ten, kto oprócz wyżej wymienionych cech na serio traktuje swoje człowieczeństwo i człowieczeństwo każdego, którego spotyka na drodze swego życia. Aby to mogło mieć miejsce, kandydat na osobowy wzór mistrza najpierw musi poznać „formułę swojego własnego człowieczeństwa”. Musi akceptować swoją przygodność, zależność od Stwórcy i konieczność posiadania odpowiedzi na dręczące każdego człowieka pytania egzystencjalne typu: „skąd?”, „dokąd?”, „po co?” i „dlaczego?”.

2. Pilna potrzeba powrotu do wychowania z udziałem mistrzów i wzorów osobowych

Chcąc uzasadnić przyjętą w temacie tezę, najpierw postaram się ukazać podstawowe wymiary oczekiwanej dojrzałości nauczycieli i wychowawców, a następnie scharakteryzuję ją przez pryzmat stosowanej przez nich metodyki. Mam nadzieję, że w ten sposób nie tylko odpowiem na apel, który kilka lat temu mnie poruszył trafnością swoich spostrzeżeń i głębią osądu, ale ukazę też to, co decyduje o jakże pożądanym dziś pedagogicznym mistrzostwie nauczycieli i wychowawców. Dla autorów apelu – i trudno nie przyznać im racji – mistrzami wychowania są „ci, którzy wolności młodych przekazują tradycję, którzy im towarzyszą w pełnym racji

¹⁸ Tamże s. 949.

¹⁹ Tamże.

jej weryfikowaniu, którzy uczą ich szanować i kochać samych siebie i rzeczy”²⁰. Dla mnie o pedagogicznym mistrzostwie, oprócz tego co już zostało powiedziane wyżej, decyduje nie tylko umiejętność ujmowania istoty rzeczy i pokazywania drogi, jaką należy przebyć, aby ocalić ginący świat tradycji, kultury i obyczaju, lecz także uznanie swej przygodności i zależności od Stwórcy, dojrzała miłość siebie, innych i otaczającego świata. W praktyce oznacza to troskę o dobro drugiego człowieka, wyrażoną w sposób widzialny, wcielony w konkretne słowa i czyny. Dorastanie do dojrzałej miłości wychowawczej wymaga nie tylko wczucia się w świat myśli i przeżyć wychowywanego, ale również zrozumienia jego sytuacji obiektywnej, właściwego doboru języka, odwagi demaskowania zagrożeń wychowawczych, stawiania wymagań, egzekwowania naturalnych konsekwencji błędów wychowanka, a nawet wykorzystania wychowawczej roli cierpienia. W relacji do wychowywanego oznacza to odejście od sformalizowanych i zbiurokratyzowanych form pracy wychowawczej w szkole, gdzie nauczyciele wymuszają posłuszeństwo i uległość uczniów, oraz przywrócenie należytego miejsca w wychowaniu autorytetom i zdrowo pojmowanej dyscyplinie. Problem jednak w tym, jak przywrócić utracony autorytet i dyscyplinę we współczesnej szkole, w której coraz częściej, analogicznie jak w handlu, występuje ta sama asymetria, a nauczyciel, podobnie jak sprzedawca wobec klienta, w relacji do ucznia i jego rodzica jakże często pozostaje na straconej pozycji.

Wobec wielorakich uwarunkowań dotyczących oczekiwanego wzoru osobowego nauczyciela i wychowawcy, celem jego lepszego przygotowania do czekających go zadań, warto się zatrzymać w refleksji naukowej nad obszarami związanymi z jego wielorako manifestującą się dojrzałością. Wszak współczesny nauczyciel i wychowawca – czy tego chce, czy nie – działa dziś „między tradycją a współczesnością”²¹. Dobitnie o tym świadczą pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli ad. 2004, zebrane staraniem prof. W. Dróżki w tomie *Nauczycielska dojrzałość*²². Ich lektura uczy realizmu i każe sądzić, że współczesny nauczyciel i wychowawca, chcąc wspomagać innych w rozwoju, sam nie może pretendować do bycia „supermanem”, ale winien mieć świadomość, że czasem, mimo włożonego wysiłku, przyjdzie mu ponieść wychowawczą klęskę i uznać swą porażkę. Ponadto jeśli jest realistą, to musi wiedzieć, że najpierw trzeba będzie poradzić sobie ze swoimi, nie zawsze przyjaznymi uczuciami, uprzedzeniami, agresją, niekompetencją czy zaniżoną samooceną. Chcąc zaś temu

²⁰ Por. Czas, by wychowywać.

²¹ Por. *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*. Red. E.I. Laska. Rzeszów 2007; *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*. Red. E.I. Laska. Rzeszów 2007.

²² Por. „*Nauczycielska dojrzałość*”. *Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Wyb. i oprac. W. Dróżka. Kielce 2005.

sprostać, powinien rozwijać w sobie indywidualne zdolności pedagogiczne i postawę bycia dla innych. Opierając się zaś na przyjaznej ludziom wizji świata i sprzyjającej im ideologii edukacyjnej oraz nie ulegając złudnej wierze, że z chaosu narodzi się lepsza oświata, nie bacząc na to, że praktyka edukacji nauczycielskiej i wychowawczej nie nadąża za wyzwaniami czasu i potrzebami społecznymi, mimo wszystko winien rozwijać w sobie umiejętność spotkania, dialogu, empatycznego reagowania i asertywnej stanowczości²³. Do przyjmowania takich postaw potrzebna jest nie tylko atrakcyjność osobowa wychowawcy, lecz także stosowna wiedza psychopedagogiczna. Niestety, większość, szczególnie młodych, nauczycieli i wychowawców taką wiedzę nie dysponuje, gdyż tak zwany blok przygotowania pedagogicznego na różnych kierunkach studiów nauczycielskich bywa zredukowany do 90 godzin wykładów i ćwiczeń o „pedagogice”.

3. Podstawowe wymiary dojrzałości osobowej wychowujących

Jest wiele cech i wymiarów świadczących o dojrzałości osobowej wychowujących. Korzystając z bogactwa myśli pedeutologicznej i teorii wychowania, na użytek niniejszego szkicu przywołam tylko niektóre z nich. „Aby dużo dać, trzeba dużo mieć”²⁴ oraz – jak mawiała M. Grzegorzewska – „trzeba czuć potrzebę zdobywania wiedzy i umiejętności [...] oraz doskonalenia moralnego”²⁵. Wymaga to od nauczyciela nie tylko wysiłku, lecz także – tak podkreślanej przez wspomnianą autorkę – twórczości.

Wartość budowy moralnej, którą wznosić musi w sobie nauczyciel, mieści w sobie pojęcie twórczości, która każe człowiekowi świat zewnętrzny traktować jako bogate tworzywo do kształtowania siebie i budowy swojej własnej osobowości [...]²⁶.

Wartość pedagoga Grzegorzewska mierzyła wartością jego życia wewnętrznego, heroizmem dnia codziennego, budzeniem wartości w innych ludziach, udzielaniem im pomocy w rozwoju i zagłębieniem się w nurt życia społecznego. Uważała, że tworzyć osobowość innych i nową przyszłość może tylko człowiek wolny, etyczny,

²³ J. Mastalski. *Obszary indywidualnego kształtowania zdolności pedagogicznych nauczyciela*. W: *Talent pedagogiczny w pracy wychowawczej nauczyciela Szkoły Nazaretańskiej*. Red. A. Kieszowska, B. Skrzyp. Kielce 2007 s. 66-67.

²⁴ M. Grzegorzewska. *Listy do młodego nauczyciela*. Cykl I. Warszawa 1947 s. 25.

²⁵ Tamże s. 70.

²⁶ Tamże s.71.

uspołeczniony i pełny²⁷. Według niej pedagog powinien być człowiekiem żywym, o bogatym życiu emocjonalnym i twórczej postawie poszukująco-badawczej. Odpowiedzialne wypełnienie zadań wychowawczych, oprócz bezinteresownego umiłowania duszy wychowanka i traktowania pracy z nim jako powołania, wymaga gruntownego przygotowania merytorycznego i metodycznego oraz ciągłego powiększania wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, medycyny i innych nauk²⁸. W licznych przykładach na kartach *Listów do młodego nauczyciela* dowodziła, że to miłość dusz ludzkich, a nie przygotowanie teoretyczne, jest najważniejszym czynnikiem wpływu wychowawczego. Praca nauczyciela, który nie czuje łączności duchowej z dzieckiem ani nie potrafi bezinteresownie rozwijać w sobie tego twórczego uczucia, stanie się z czasem bezpłodna, przeniknięta nudą i rutyną. Na potwierdzenie tego, że dla zrozumienia wychowanka nie wystarczy tylko wiedza i doświadczenie, Grzegorzewska przytaczała słowa A. de Saint-Exupéry'ego: „Widzi się tylko sercem. To, co najistotniejsze, jest niewidoczne dla oczu”²⁹. Była ona pedagogiem specjalnym i uważała, że to z głębokiej miłości nauczyciela do dziecka rodzi się czynny stosunek dobroci i życzliwości. Dobroć człowieka, będąc największą wartością, przejawia się w udzielaniu pomocy wszystkim potrzebującym i w budzeniu we wnętrzu człowieka tego, co w nim najlepsze. Z postawą miłości i niesienia dobra łączy się życzliwość, przychylność dla dziecka oraz troska o zapewnienie mu warunków do maksymalnego rozwoju. Grzegorzewska twierdziła, że nie można poznać dziecka bez gruntu, na którym ono wyrasta, i bez zrozumienia wiecznie zachodzącej przyczynowości zjawisk życia społecznego. Bez głębokiej znajomości środowiska wychowawczego, wnikięcia w wartość dorobku kultury przyszłych pokoleń oraz wczucia się w tendencje rozwojowe życia społecznego, nie jest możliwe wprowadzenie dziecka w świat kultury ani uczynienie go podmiotem i organizatorem życia własnego i szerszego otoczenia. Stąd też praca nad wychowaniem człowieka wymaga stworzenia przez wychowawcę lub zespół wychowawców atmosfery moralnej opartej na życzliwości, poszanowaniu godności i wolności jednostki, zaufaniu i trosce o jego rozwój³⁰.

To, czego uczyła prof. M. Grzegorzewska, pozwala w postawie i osobowości nauczyciela i wychowawcy mówić o dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i dojrzałości w działaniu. Mając na względzie wzór osobowy wychowawcy, odniosę się do każdego

²⁷ Por. T. Kukołowicz, A. Szornak. *Osobowość nauczyciela w ujęciu Marii Grzegorzewskiej*. W: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*. Red. T. Kukołowicz. Stalowa Wola 1996 s. 73.

²⁸ Tamże s. 73.

²⁹ Tamże s. 76.

³⁰ Tamże s. 77.

z wymienionych wymiarów dojrzałości, a nad ostatnią zatrzymam się nieco dłużej, przywołując stanowisko autora *Katolickiej etyki wychowawczej* o. J. Woronieckiego³¹.

4. Dojrzałość intelektualna wychowujących

Chodzi tu o tego typu dojrzałą osobowość, który podlegając nieustannej zmianie i rozwojowi podstawowych potencjalności rozwojowych, wykazuje dojrzałość fizyczną, psychiczną, społeczno-moralną, kulturotwórczą i duchową. Pisał o niej w swej warstwicowej teorii prof. S. Kunowski, a jako cel wychowania przybliżyła ją nam dr J. Karczeńska³² oraz ks. prof. M. Rusiecki³³. Odsyłając zainteresowanych tą kwestią do przywołanych autorów, nadmienię jedynie, że tak rozumiana dojrzałość zakłada: troskę o własne zdrowie, higienę ciała, opanowanie popędów i odruchów, sublimację uczuć, zgodę na swą płć i fizjonomię, zdolność koncentracji, umiejętność logicznego myślenia, inteligencję, samoakceptację, indywidualność, podmiotowość, posiadanie tożsamości osobowej, konieczność samokształcenia, pracę nad ukształtowaniem prawego sumienia, charakteru, interioryzację wartości, norm i zasad, posiadanie postaw prospołecznych, umiejętność pełnienia funkcji społecznych, wiarę w siebie, wrażliwość na uczucia i wartości wyższe, realizowanie ideału zmierzającego ku pełni człowieczeństwa, otwarcie na Absolut, coraz pełniejsze doświadczenie dobra, dążenie do syntezy światopoglądowej opartej na Prawdzie, Dobru i Pięknie, pełną zgodę na los aż po heroizm, wreszcie integrację osobową wobec ostatecznego celu życia.

Tak rozumiana dojrzałość osobowa wyraża się w elementach ją konstytuujących. Są nimi m.in.: samoświadomość, wolność, odpowiedzialność, ukształtowane sumienie, zgodność między przekonaniami a postawą, świadomość norm, zasad, potrzeb własnych i innych, a także zadań i obowiązków wobec siebie i wychowywanych, nadto miłość do prawdy, piękna i dobra.

Kształtowanie tak rozumianej dojrzałości wymaga nie tylko uwagi, lecz także odwagi. Uwaga potrzebna jest do permanentnej analizy otaczającego świata, własnego doświadczenia i przyjmowania odmiennych od obiegowych kategorii myślenia i działania. Odwaga zaś jest niezbędna, by móc dochować wierności samemu sobie,

³¹ Por. J. Woroniecki. *Katolicka etyka wychowawcza*. T. I: *Etyka ogólna*. T. II: *Etyka szczegółowa*. Cz. 1 i 2. Lublin 1986.

³² Zob. J. Karczeńska. *Ewangeliczny ideał życia w refleksji Stefana Kunowskiego*. W: *Wychowanie chrześcijańskie* s. 115-127.

³³ Zob. M. Rusiecki. *Cele wychowania chrześcijańskiego w nawiązaniu do teorii warstwicowej S. Kunowskiego*. W: *Wychowanie chrześcijańskie* s. 128-159.

sprzeciwiając się presji wewnętrznej i zewnętrznej, skłaniającej nauczyciela do podejmowania nowych wyzwań, w celu zachowania własnej tożsamości i rozwinięcia „talentów” właściwych każdemu, kto wie, kim jest, dokąd zmierza, oraz wie, jak żyć, aby urzeczywistnić swe jedyne i niepowtarzalne człowieczeństwo³⁴.

5. Dojrzałość emocjonalna

Problematyka dojrzałości emocjonalnej nauczyciela i wychowawcy jest niezwykle złożona, praca wychowawcza bowiem ma ogromne znaczenie dla jego psychiki. Emocje i uczucia ujawniają się silniej niż racje rozumowe, dlatego w praktyce mogą je uprzedzać. Z emocjami jesteśmy jakby mocniej związani. Są one dla człowieka czymś bardzo bliskim i osobistym, stąd też znajdują się u podstaw postępowania oraz kształtowania nauczycielskich poglądów. Ponadto trzeba pamiętać, że wchodząc w wiek dojrzały, człowiek ma już ukształtowaną osobowość także w dziedzinie emocjonalnej. Zgodnie zaś ze zdaniem I. Obuchowskiej:

Dojrzałość uczuciowa jest rezultatem przechodzenia od uczuciowej zależności do niezależności; od niekontrolowanego uzewnętrzniania uczuć do poddania ich tzw. kontroli zewnętrznej; od niekontrolowanego ulegania uczuciom do opanowania ich za pomocą kontroli wewnętrznej; od egocentryzmu do koncentrowania się na innych³⁵.

Uczucia odgrywają w życiu człowieka tak wielką rolę, że nauczycielowi i wychowawcy potrzebna jest znajomość jego własnych uczuć oraz uczuć innych osób, aby wiedzieć, jak ma kształtować sferę życia uczuciowego swoich podopiecznych, i przeciwdziałać skutecznie zniechęceniu, uprzedzeniom, wymuszonej agresji czy zaniżonej samoocenie³⁶.

6. Dojrzałość w działaniu

Dojrzałość w działaniu warunkowana jest głęboko ugruntowanym w duszy nauczyciela i wychowawcy ideałem wychowawczym i uporczywym dążeniem do

³⁴ A. Rynio. *Metodyczno-strukturalne elementy procesu integralnego wychowania osoby*. W: *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*. Red. M. Nowak, C. Kalita. Biała Podlaska 2005 s. 289.

³⁵ I. Obuchowska. *Psychologiczne aspekty dojrzewania*. W: *Dojrzewanie*. Red. A. Jaczewski, B. Woynarowska. Warszawa 1982 s. 157.

³⁶ J. Mastalski. *Obszary indywidualnego kształtowania zdolności pedagogicznych nauczyciela*. W: *Talent pedagogiczny w pracy wychowawczej* s. 67-70.

urzeczywistniania go w życiu codziennym. Dojrzały w działaniu nauczyciel wytwarza w swoim środowisku wychowawczym atmosferę spokoju i pogody, która daje jego podopiecznym poczucie swobody, a zarazem bezpieczeństwa, koniecznych do tego, by rozwijać się normalnie i umacniać we wszystkim, co dobre i szlachetne.

Znamiennym rysem osobowości tak funkcjonującego nauczyciela winna być, zbliżona do cierpliwości, długomyślność. Charakteryzuje ją wspólne motywowanie do działania oraz umacnianie w obliczu trudności i przeszkód, które zawsze towarzyszą człowiekowi na każdym etapie życia. Konkretnie zaś sprowadza się do umiejętności czekania na owoce pracy wychowawczej i zgodzie na to, że można się nie doczekać efektów swych oddziaływań. Cecha ta pozwala szanować wolę wychowanka i umiejętnie ją przeobrażać, by móc osiągnąć główny cel pedagogiki, jakim jest nauczanie głębokiego i mocnego napięcia woli, które równo i wytrwale zmierza do raz wyznaczonego celu. Ponadto cecha ta, pomimo niepowodzeń wychowawczych, nie pozwala zwątpić o człowieku, dopóki żyje, i nie zniechęcać się do niego tylko dlatego, że nasze zabiegi wychowawcze nie przynoszą takich rezultatów, jakich się spodziewaliśmy.

Innym przymiotem warunkującym realizację powołania do zawodu wychowawcy jest roztropność. Według o. J. Woronieckiego wychowawcy powinni łączyć z roztropnością wiele łagodności, wyrozumiałości i opisanej wyżej długomyślności. Roztropnością nazywa on „sprawność naszego rozumu praktycznego, która sprawia, że w każdej okoliczności życia umiemy postąpić, jak należy. Daje nam ona pewną umiejętność stosowania ogólnych zasad moralnych do poszczególnych, konkretnych warunków życiowych, w których się nasza praktyczna działalność rozwija”³⁷. Rozwijając analizy tej cnoty, o. J. Woroniecki odwołuje się do łacińskiego terminu *providentia*, tłumaczonego jako „przewidywanie”. Z tego też względu za najważniejszą cechę roztropności uznaje umiejętność przewidywania. Polega ona najpierw na przygotowaniu sobie określonego programu działania, a następnie na wiernym realizowaniu poszczególnych jego punktów. Aby jednak rozwijać w sobie cnotę roztropności, wychowawca powinien koniecznie sobie uświadomić jeszcze inne jej elementy. Chodzi o samodzielność, zmysł obserwacyjny, zdolność sprawnego i szybkiego orientowania się w życiu, zapobiegliwość, a także pilność. Przy tym samodzielność nie przekreśla korzystania z doświadczeń innych osób ani respektowania ich wskazówek. Nie oznacza to bynajmniej, że w każdej sytuacji trzeba szukać jakiejś rady, aby jednak być w pełni samodzielnym, potrzebna jest umiejętność wypracowania indywidualnego poglądu na dany stan rzeczy. Roztropny wychowawca dobrze zna

³⁷ J. Woroniecki. *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*. „Kwartalnik Teologiczny Wileński” 1-2:1923-24 s. 4.

rzeczywistość, jaka go otacza, i ma wypracowany indywidualny pogląd na dany stan rzeczy. Pomaga mu w tym zmysł obserwacji i zdolność do orientacji życiowej. Z kolei zapobiegliwość można rozumieć jako umiejętność przewidywania trudnych sytuacji i przeszkód, które mogą się pojawić w trakcie realizowania powziętych planów. Wobec tych trudności dojrzały pedagog umie podjąć działania profilaktyczne. Ostatnią cechą, która wpływa na proces rozwoju roztropności, jest pilność, nazywana także czujnością albo starannością. Jest ona interpretowana przez Woronieckiego jako „pewne stałe napięcie zarówno woli i rozumu, jak i niższych władz zmysłowych, takich jak pamięci, wyobraźni, zmysłu kierowniczego i nawet zmysłów zewnętrznych; napięcie to sprawia, że wszystkie te władze są wciąż w stanie gotowości do wypełnienia właściwych sobie funkcji. [...] Roztropność bez tej czujności lub baczności obejść się w żaden sposób nie może”³⁸.

W przypadku roztropności trzeba, aby wychowawca nie tylko sam wyróżniał się tym przymiotem, ale również by umiał kształtować ją w wychowankach. Znajomość wszystkich cech roztropności winna go inspirować do właściwego kierowania ich rozwojem w każdym dziecku, za które jest odpowiedzialny. Wychowanie roztropności u dzieci realizuje się m.in. przez odpowiednie ukształtowanie pamięci, wychowanie zmysłu rzeczywistości, udział woli w działaniu, egzekwowanie postawy pilności, wrażliwości estetycznej na otoczeniu i sobie samym. Warto zauważyć, że naczelnym hasłem całego wychowania – a wychowania roztropności w szczególności – Woroniecki czyni to, że niczego nie wolno wykonywać byle jak. Wymaga to zaprawienia się do oddawania się każdej podjętej pracy nie połowicznie, ale całkowicie, w myśl starej zasady: *age quo agi* – rób to, co robisz – gdy robisz jedno, nie myśl o czymś innym³⁹.

7. Atrakcyjność metodyki

Oprócz wyżej scharakteryzowanych wymiarów nauczycielskiej i wychowawczej dojrzałości należałoby jeszcze poświęcić słów kilka dojrzałości tkwiącej w stosowanej metodyce. W tym celu byłoby dobrze przeanalizować integralność prowadzonej działalności edukacyjnej, jej konkretność, jak również spotkanie, dialog i świadectwo jako sposoby uzewnętrzniania się nauczycielskiej dojrzałości. Są to jednak zagadnienia

³⁸ Tamże s. 14.

³⁹ J. Woroniecki. *Roztropność – cnota dobrze wychowanego sumienia*. „Przewodnik Katolicki” 70:1964 s. 333.

tak obszerne, że wymagają odrębnego potraktowania. Zainteresowanych tą kwestią odsyłam do obszernej monografii mojego autorstwa zatytułowanej *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*⁴⁰, w której rozpatrując metodyczno-strukturalne elementy procesu integralnego wychowania osoby, wyczerpująco omawiam zarówno aktywność podmiotowo-osobową, jak i autorytet, spotkanie, dialog, cierpienie i odniesienie do wymogów obiektywnych. Formułuję też liczne wnioski, które z powodzeniem można odnieść do prowadzonej tutaj analizy. Sądzę, że szczególnie interesujące są te, które dotyczą odniesienia wychowania do wymogów obiektywnych. Jednym z nich jest promieniowanie własnym przykładem. Pięknie pisał na ten temat bł. Edmund Bojanowski: „Słowa nauki tu nie wystarczą: dzieci, lud, nie słowem, lecz życiem uczyć trzeba, jak żyć mają”⁴¹.

To właśnie w takim rozumieniu wychowania wyraża się mądrość, mistrzostwo i dojrzałość tych, którzy nie tylko chcą wychowywać, ponieważ widzą w tym głęboki sens i warunek przetrwania i rozwoju cywilizacji, lecz także – jak przystało na profesjonalistów – wiedzą, jak się za nie zabrać.

8. Potrzeba permanentnej formacji i rozwijania mistrzostwa pedagogicznego wychowujących

Zanim zaprezentuję potrzebę permanentnej formacji i rozwijania mistrzostwa pedagogicznego wychowujących – podsumowując to, co zostało zasygnalizowane powyżej – przywołam dwa stanowiska wskazujące ścisłą zależność pomiędzy nauczaniem a wychowaniem oraz między wychowaniem a wzorami osobowymi. Pierwsze pochodzi od Seneki z jego listów moralnych, w których m.in. napisał: „Droga przez udzielanie pouczeń jest długa, natomiast przez przykład krótka i skuteczna”⁴². Nie ulega wątpliwości, że wielcy pedagodzy chrześcijańscy, do których grona zaliczamy Apostołów, licznych Ojców Kościoła, zakonodawców i zakonodawczynie, świętych papieży i biskupów, założycieli wspólnot oraz ruchów ewangelizujących i wychowujących, mieli tego świadomość, podobnie jak mieli świadomość drugiego związku, opisanego przez znakomitego pedagoga R. Guardiniego, który stwierdził:

⁴⁰ Por. A. Rynio. *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Lublin 2004.

⁴¹ E. Bojanowski. *Zbiór artykułów z dziedziny wychowania i wiedzy*. Cz. I s. 64 (mps przechowywany w ASD).

⁴² Cyt. za: M. Tomczyk. *Rola wzorców i wzorów osobowych w wychowaniu chrześcijańskim według o. Jacka Woronieckiego*. W: *Wychowanie chrześcijańskie* s. 662.

Nie ma nic ważniejszego dla rozwoju osobowości niż zetknięcie się z człowiekiem naprawdę wielkim, poddanie się wpływowi jego postaci. Ta wielka postać wryje się w pamięć, zacznie na nas oddziaływać, inspirować nas, będzie nam drogowskazem. Pobudzi nas także do walki. Najpierw bowiem dopuszczamy do siebie cudza wielkość, aby następnie rozpocząć walkę o własną niezależność. Proces ten jest nieodłącznym elementem naszego życia. Każdy powinien spotkać w życiu człowieka wielkiego formatu. Może to być człowiek, który będzie wielki w ludzkich kategoriach. A może to być święty, człowiek Boży. Człowiek powinien poddać się takiej postaci, naśladować ją, powinna ona na nim wycisnąć piętno. Początkowo to będzie proste naśladownictwo, ale z czasem zaczniemy tę postać przeżywać dojrzałej, głębiej. Winna ona wryć się w nasz umysł i serce i stać się siłą wewnętrzną kształtująca nasze zachowanie. Z czasem mimo całej miłości do niej zaczniemy się bronić przed przewagą obcego elementu, a w trakcie tej obrony stopniowo krystalizuje się moja własna natura – mówię o tej postaci: choć tak bardzo cię kocham, nie jestem tobą, muszę się określić i być sobą. Takim ideałem może być człowiek żyjący współcześnie ze mną, reprezentujący najwyższe cnoty ludzkie i boskie. [...] Ważny jest wybór właściwej postaci. Człowiek taki nie może być zwodzicielem, lecz powinien pomagać poszerzać horyzonty umacniać, rozwijać⁴³.

Z analizy literatury przedmiotowej wynika, że proces wychowania dokonujący się z udziałem wzorów osobowych łączy się z ich naśladowaniem. Zasada naśladowania jest najczęściej związana z ideałem moralnej doskonałości osoby. Oprócz wyraźnego ideału doskonałości moralnej osoby potrzebna jest również sama osoba, która stanowi realny wzór, a więc osoba konkretna i realnie doskonała⁴⁴. Stąd o prawdziwym naśladowaniu możemy mówić jedynie wtedy, gdy mamy do czynienia z osobą godną tego, by ją naśladować.

Ze względu zaś na jakże pilną dziś potrzebę wychowania uczciwych obywateli i dobrych chrześcijanin dobrze się stało, że zostały przywołane wzory osobowe św. Jana Bosko, bł. Bronisława Markiewicza i bł. Edmunda Bojanowskiego. Każdy z nich pozostawił po sobie niezwykłą spuściznę pedagogiczną, po którą powinniśmy sięgać, wychowując współczesnych młodych i ich wychowawców. Pozostawione przez nich charyzmaty wychowawcze, stosowane w nich zasady wychowania, stawiane cele i metody czy cechy osobowościowe wychowawców, takie jak: dobroć, miłość, cierpliwość, empatia, bezinteresowność, radosne usposobienie czy pracowitość⁴⁵, zupełnie się nie starzeją i noszą znamię wiecznego trwania. Dobra znajomość ich

⁴³ *Bóg daleki, Bóg bliski* s. 236-237.

⁴⁴ Por. ks. A. Drożdż. *Filozoficzne implikacje twórczości bł. E. Bojanowskiego*. W: *Błogosławiony Edmund Bojanowski. Serdecznie dobry człowiek*. Red. ks. S. Wilk SDB. Lublin 2000 s. 77.

⁴⁵ Por. ks. C. Kustra CSMA. *Podstawy michaelickiego systemu wychowania*. Marki 2009.

życia, działania i spuścizny mogą pomóc niejednemu wypalonemu przedwcześnie współczesnemu nauczycielowi i wychowawcy w wychowaniu nowych pokoleń, by potrafiły one odnaleźć się w życiu, odróżniając dobro od zła, prawdę od fałszu, to, co się godzi, od tego, co się nie godzi. Wychowanie niezakotwiczone w autentycznej prawdzie i wolności staje się puste i prowadzi do utraty własnej tożsamości. Dlatego też współczesny wychowawca powinien zdawać sobie sprawę, że daje świadectwo, co tak naprawdę jest najważniejsze w życiu, i nie może sobie pozwolić na niezrozumienie swojej roli i chowanie głowy w piasek, sprowadzając swą rolę jedynie do wykonywania swojego zawodu. Bycie prawdziwym pedagogiem – czy tego chcemy, czy nie – związane jest z powołaniem, do którego się dorasta i które się odkrywa w pracy z drugim człowiekiem, biorąc za niego odpowiedzialność i nie niszcząc tego, co jest w nim piękne, jedyne i niepowtarzalne. Każdy pretendujący do bycia wzorem osobowym wie, że dobro wychowanka jest najważniejsze, a wychowując, musi dać coś z siebie. Tylko w ten sposób można pomóc wychowankom w przezwyciężeniu różnych form kłamstwa, egoizmu i brzydoty.

Bibliografia

- Bojanowski E.: *Zbiór artykułów z dziedziny wychowania i wiedzy*. Cz. I s. 64 (mps przechowywany w ASD).
- Czas by wychowywać. „Ślady” 15:2006 nr 3 s. 34; w oryginale treść cytowanego apelu znaleźć można pod adresem info@appelloeducazione.it / www.appelloeducazione.it/.
- Drożdż A. ks.: *Filozoficzne implikacje twórczości bł. E. Bojanowskiego*. W: *Błogosławiony Edmund Bojanowski. Serdecznie dobry człowiek*. Red. ks. S. Wilk SDB. Lublin 2000.
- Dymkowski Z.: *Wzory osobowe Katechizmu Kościoła Katolickiego w katechezie współczesnej*. Płock–Lublin 1999 s. 10.
- Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*. Red. E.I. Laska. Rzeszów 2007.
- Grzegorzewska M.: *Listy do młodego nauczyciela*. Cykl I. Warszawa 1947.
- Guardini R.: *Bóg daleki, Bóg bliski*. Poznań 1991.
- Jan Paweł II: *Przemówienie wygłoszone podczas audjencji dla członków Rady Światowej Unii Nauczycieli Katolickich 28 IV 1992*. „L'Osservatore Romano” 1992 nr 10 s. 15.
- Karczewska J.: *Ewangeliczny ideał życia w refleksji Stefana Kunowskiego*. W: *Wychowanie chrześcijańskie – między tradycją a współczesnością*. Red. A. Rynio. Lublin 2007 s. 115-127;
- Kubiak-Szymborska E., Zajac D.: *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz 2002.
- Kukołowicz T., Szornak A.: *Osobowość nauczyciela w ujęciu Marii Grzegorzewskiej*. W: *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*. Red. i oprac. T. Kukołowicz. Stalowa Wola 1996 s. 73-79.

- Kustra C. CSMA: Podstawy michaelickiego systemu wychowania. Marki 2009.
- Lewowicki T.: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa–Radom 2007.
- Mastalski J.: Obszary indywidualnego kształtowania zdolności pedagogicznych nauczyciela. W: *Talent pedagogiczny w pracy wychowawczej nauczyciela Szkoły Nazaretańskie*. Red. A. Kieszkowska, B. Skrzyp. Kielce 2007 s. 66-77.
- Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*. Red. E.I. Laska. Rzeszów 2007.
- „Nauczycielska dojrzałość”. *Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Wyb., oprac. i posłowie W. Dróżka. Kielce 2005.
- Obuchowska I.: *Psychologiczne aspekty dojrzewania*. W: *Dojrzewanie*. Red. A. Jaczewski, B. Woynarowska. Warszawa 1982.
- Olearczyk T.: Mistrzostwo pedagogiczne – szczególnym wyzwaniem dla pedagogiki chrześcijańskiej. W: *Wychowanie chrześcijańskie- między tradycją a współczesnością*. Red. A. Rynio. Lublin 2007 s. 942-949.
- Rusiecki M.: Cele wychowania chrześcijańskiego w nawiązaniu do teorii warstwicowej S. Kunowskiego. W: *Wychowanie chrześcijańskie – między tradycją a współczesnością*. Red. A. Rynio. Lublin 2007 s. 128-159.
- Ryłko J.: *Chrześcijański wzór osobowy w moralnym wychowaniu młodzieży*. W: *Vivere in Christo. Chrześcijański horyzont moralności*. Red. J. Nagórny. Lublin 1996.
- Rynio A.: *Oczekiwany etos nauczyciela w sytuacji zmiany systemowej w Polsce*. W: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*. Red. W. Dróżka B. Gołębiowski. Kielce 1995 s. 111-123.
- Rynio A.: *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Lublin 2004.
- Rynio A.: *Metodyczno-strukturalne elementy procesu integralnego wychowania osoby*. W: *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*. Red. M. Nowak, C. Kalita. Biała Podlaska 2005 s. 285-303.
- Rynio A.: *Dojrzałość nauczycieli warunkiem twórczego rozwoju i przetrwania cywilizacji*. W: *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*. Red. B. Zawadzka. Kielce 2009 s. 41-51.
- Rynio A.: *Nauczyciel między ideałem mistrzostwa a rzeczywistością*. W: *Zawód nauczyciel. Trudności i perspektywy*. Red. K. Stępień. Lublin 2010 s. 7-29.
- Tomczyk M.: *Rola wzorców i wzorów osobowych w wychowaniu chrześcijańskim według o. Jacka Woronieckiego*. W: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Red. A. Rynio. Lublin 2007.
- Woroniecki J.: *Katolicka etyka wychowawcza*. T. I: *Etyka ogólna*. T. II: *Etyka szczegółowa*. Cz. 1-2. Lublin 1986.
- Woroniecki J.: *Roztropność – cnota dobrze wychowanego sumienia*. „Przewodnik Katolicki” 70:1964.
- Woroniecki J.: *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*. „Kwartalnik Teologiczny Wileński” 1-2:1923-1924.

Personal Role-Model and Educator

Summary

This article showed the role of teachers in the educational process and emphasized the need for educating through personal Christian role-models. The personal relationship of teacher - pupil is the best way of presenting values and their realization in life, if the teacher is the pupil's master. This concerns a teacher and educator, who not only possess the technical skills of using working tools, but rather their authenticity as educators and a love for education. An example of life and action, authority, desirable personal characteristics and dimensions of the needed maturity in education: intellectual maturity, emotional maturity in action, the virtue of prudence and long-term foresight require on-going formation for teachers and educators. Then the integrity of the carried-out educational activity, its concreteness, as well as meeting, dialogue and witness as ways of expressing maturity in teaching will be revealed in an attractive methodology. Any person attempting to be a personal model knows the value of the testimony they give and knows that the good of the pupil is most important.

Słowa kluczowe: wzór osobowy nauczyciela i wychowawcy, mistrzostwo pedagogiczne, autorytet, cechy osobowe i wymiary oczekiwanej dojrzałości wychowawczej: dojrzałość intelektualna, emocjonalna, dojrzałość w działaniu, miłość wychowawcza, cnota roztropności, długomyślności, autentyczność wychowawcy, spotkanie, dialog, świadectwo, kryzys wychowania, pilna potrzeba wychowania z udziałem mistrzów, formacja permanentna nauczycieli i wychowawców

Key words: personal model of a teacher and educator, pedagogical mastery, authority, personality characteristics and dimensions of the necessary educational maturity: intellectual maturity, emotional, maturity in action, love for education, the virtue of prudence, long-term foresight, the authenticity of an educator, a meeting, dialogue, witness, educational crisis, the urgent need for education with the participation of masters, permanent on-going formation for teachers and educators

Ks. Kazimierz Misiaszek SDB

Budowanie na fundamentach – źródła wybranych systemów wychowawczych

Istotną kwestią w każdym rodzaju wychowania są źródła, rozumiane w sensie przyjęcia określonych wartości, które przyjmują charakter celów wychowawczych. W prezentowaniu wychowania salezjańskiego, michalickiego i zgromadzenia sióstr służebniczek nie tyle chodzi zatem o informacje na temat ich sposobów wychowywania, ile właśnie o dotarcie do wartości i hierarchii wartości, jakie stały u początków budowania tychże dróg wychowawczych. To one są fundamentami, na których powstawała i została potwierdzona w praktyce formacja młodego pokolenia. Jakże są więc te fundamenty? Jaka jest ich trwałość, a zarazem zdolność przystosowywania się do zmieniającej się rzeczywistości? Są to – jak się wydaje – pytania istotne, ponieważ nie można poprzestać jedynie na historycznych analizach z racji specyficznego przedmiotu naszych analiz, jakim jest wychowanie, domagające się z natury przystosowania, tzn. takich propozycji, które dzisiaj byłyby dla wychowanka znaczące, przynoszące mu pomoc w jego poszukiwaniach odpowiedzi na pytania o sens życia.

1. Wierność człowiekowi i Bogu – rozum i religia

We współczesnej katechetyce znany jest postulat, aby katecheza była wierna Bogu i człowiekowi, tzn. aby z jednej strony była zdolna przekazać całe bogactwo orędzia zbawienia, z drugiej zaś – uwzględniała adresata, prawdę o nim jako osobie ludzkiej, co w wychowaniu bardziej konkretnie oznacza respektowanie natury jego rozwoju, uwzględnienie uwarunkowań środowiskowych, jak również takich metod, za pomocą których byłoby się zdolnym do skutecznego dotarcia z proponowanymi do wychowanka wartościami. Celowo jednak przedstawiłem kolejność podmiotów w tym postulatcie: wierność człowiekowi i wierność Bogu. Uprawnia mnie do takiego postawienia tej kwestii nie tylko charakter każdego działania

pedagogicznego lub też zasad proponowanych w pedagogice, lecz także analiza wszystkich trzech wybranych kierunków wychowania: salezjanów, michalitów i siostry służebniczki. Św. Jan Bosko w swym trójmianie wychowawczym (rozum, religia, miłość) raczej nieprzypadkowo umieścił na pierwszym miejscu rozum. Wychowany w kulturze chrześcijańskiej, pielęgnującej i dowartościowującej intelekt, reagował w wychowaniu racjonalnie, postrzegając rzeczywistość zgodnie z jej charakterem i przeznaczeniem. Ks. Bosko używał często terminu *ragionevolezza*¹, co w dosłownym tłumaczeniu można oddać jako pragnienie kierowania się rozumem, a ogólniej – jako racjonalność, kierowanie się słuszością rzeczy, wychwycenie głównej idei. W optyce pedagogicznej można uznać tak pojmowaną rozumność za zasadę realizmu pedagogicznego i roztropności wychowawczej, a także jako wyraz postawy mądrościowej. Ujawniała się ona w zwykłym i autentycznym otwarciu na osobowy dialog z wychowankiem, w trosce o jego rozwój i dobro. W jednej z rad, jakie dawał wychowawcom, znajdziemy przykład jej urzeczywistnienia. Święty stał na stanowisku, że w czasie prowadzenia dialogu z wychowankiem potrzebna jest głęboka wymiana myśli i wspólne uzgodnienia. Nie należy też być obojętnym na to, że wychowanek odchodzi, nie otrzymawszy dostatecznych wyjaśnień w podejmowanej kwestii².

To pierwszeństwo rozumu wyraził wychowawca z Turynu w krótkim zdaniu o charakterze wychowawczego imperatywu „Pozwól się zawsze prowadzić rozumowi, a nigdy namiętnościom”³. W interpretacji Jana Pawła II, rozumność u ks. Bosko należy rozumieć jako „niezbędną przestrzeń wyrozumiałości, dialogu, niezmaczonej cierpliwości, jakiej potrzebuje trud posługiwania się rozumem”⁴. Dla polskiego papieża rozum w wychowaniu salezjańskim jest także wyrazem chrześcijańskiego humanizmu, w którym podkreśla się „godność osoby, sumienia, natury ludzkiej, kultury, świata pracy, życia społecznego, czyli całego zespołu wartości, które niejako stanowią niezbędne wyposażenie człowieka w jego życiu rodzinnym, obywatelskim, politycznym”⁵.

W tradycji wychowawczej zgromadzenia św. Michała Archanioła jest to taki rodzaj rozumnego przekonania, aby wracać do podstaw tego, co tworzy i przemienia kulturę, do czegoś, co jest pierwotne, jak uprawa roli, będąca obrazem „uprawy”

¹ Zob. P. Braidò. *Le proposte metodologiche principali del “sistema preventivo” di Don Bosco*. W: *Il sistema educativo di Don Bosco tra la pedagogia antica e nuova*. Torino 1974 s. 39.

² Zob. G.B. Lemoyne. *Vita breve del beato Giovanni Bosco*. Torino 1929 s. 407.

³ *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco*. T. I-XX. San Benigno Canavese–Torino 1898-1948. T. X s. 1022 (skrót: MB).

⁴ Jan Paweł II. *List Juvenum Patris*, w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko. Rzym 1988 nr 10.

⁵ Tamże.

człowieka (kultura), a więc do kwestii wzorcowych, paradygmatycznych, właśnie – zgodnie z tematem – fundamentalnych. Zaświadczył o tym ks. Jan Korzonkiewicz w swej obserwacji życia michalitów:

Na polskich ziemiach rozwinął się wonny kwiat miłości w sercu kapłana katolickiego ks. Bronisława Markiewicza. Kwiat ten roztacza specyficzną woń. Jest to woń krzepka i jędrna, mająca w sobie coś z zapachu świeżo zaoranej ziemi. Zalatuje nas od jego dzieła coś, co przypomina czerstwą atmosferę naszych pól, użyźnionych pracą żyłastych rąk naszego ludu, i radosny podniecający rozgwar szybkiego tempa pracowitego, wiejskiego życia. Tej pracy bowiem imają się michaelici wszyscy bez wyjątku, zarówno wychowankowie, jak i wychowawcy...⁶.

Ten sam rodzaj rozumnego przekonania daje się zauważyć w działalności wychowawczej bł. Edmunda Bojanowskiego, poszukującego właściwego dla polskich warunków charakteru instytucji wychowawczo-opiekuńczych. Krytycznie odnosił się on do istniejących już w innych regionach Europy ochronek⁷, tłumaczył i wyjaśniał w swych zapiskach charakter proponowanych ochron, aby odpowiadały one naturze dziecka i jego zdolnościom percepcyjnym⁸; przedstawiał też ochroniarzom naturę rozwoju dziecka⁹. Zresztą w jego sugestjach dydaktycznych znajdujemy przede wszystkim podkreślanie istotnych elementów naturalnych potrzeb i predyspozycji warunkujących rozwój dziecka: fizyczny, umysłowy i moralny, zwłaszcza miejsca rozumu¹⁰.

Można więc powiedzieć, że wychowanie, aby było wiarygodne, musi być najpierw rozumne, zdolne przekonać wychowanka, który przecież swoje poznawanie świata rozpoczyna właśnie od wykorzystywania zdolności rozumu, co także jest prawdą w przypadku dziecka, zadającego niezmiennie dużo pytań, na które oczekuje także rozumnych, roztropnych, mądrych odpowiedzi. Wychowanie to musi cechować także determinacja trwania przy wartościach fundamentalnych, wciąż niezmiennych, niepodważalnych, płynąca właśnie z rozumu, niezależnie od zmieniających się ideologii, które zwykle szybko przemijają, nie mając mocy wzrostu w nieuprawionej do końca

⁶ J. Korzonkiewicz. *Żeby nie zmarnieli*. W: *To co z serca wyrosło*. Miejsce Piastowe 1932 s. 14-15; zob. W. Moroz. *Ks. Bronisław Markiewicz w opinii jemu współczesnych*. W: *Dzieło – myśl – duchowość ks. Bronisława Markiewicza (1842-1912)*. Marki-Struga 1993 s. 74.

⁷ E. Bojanowski. *Dziennik*, 3 III 1853. Cyt. za: M.L. Opiela. *Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego*. W: *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Red. taż. Dębica 2010 s. 23-24.

⁸ Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy B-h-1 k. 12.

⁹ Zob. tamże B-h-2 k. 2r.

¹⁰ Zob. tamże B-h-2 k. 1r.

glebie. Człowiek bowiem jest jak gleba, która musi być uprawiona, przeorana do głębi, gdyż dopiero wówczas wydaje obfity plon, co nasuwa analogię z ewangelicznym ziarnem padającym na żyzny grunt – grunt uprawiony.

W interpretacji Juana E. Vecchiego, jednego z przełożonych generalnych salezjanów, które także można odnieść do wychowania w ogóle, w tym także do analizowanych kierunków wychowawczych, rozum w wychowaniu przywołuje udział w nim przejawów całej kultury, zwłaszcza w dziedzinie poznania.

To właśnie rozum podpowiada, aby zmierzać do nabywania mądrości, do równowagi, do zdolności przekraczania własnych ograniczeń z równoczesnym zapanowaniem nad przesadą, do wyboru tych motywów, które jest się w stanie przyjąć i zaakceptować. [...] rozum oznacza dowartościowanie kultury, poznania, rozwoju inteligencji, odnoszenie się do naturalnych zdolności poznawczych¹¹.

W efekcie, jak twierdzi autor, chodzi o wychowanie samodzielnego człowieka, który otwiera się na Transcendencję, zarazem nie tracąc swej racjonalności.

Kwestia rozumu pojawia się dzisiaj w Kościele w innym, ale niezmiernie istotnym aspekcie, jakim jest wiązanie wiary z kulturą, a konkretnie z procesem inkulturacji wiary, na której potrzebę w dziedzinie wychowania tak mocno wskazywał Jan Paweł II, podobnie jak czyni to dzisiaj papież Benedykt XVI, o czym możemy się przekonać w ostatniej adhortacji *Verbum Domini* czy w *Lineamentach*, przygotowujących przyszłoroczny Synod Biskupów na temat ewangelizacji. Dzieło inkulturacji jest bowiem niczym innym, jak dowartościowaniem kultury i wartości w niej tkwiących, a tym samym ludzkiego rozumu. Owszem, dotyczy ono także doskonalenia kultury przez wartości tkwiące w orędziu chrześcijańskim, ale punktem wyjścia jest poszukiwanie wartości tkwiących w kulturze, aby za ich pomocą wprowadzać dzieło zbawienia. W wychowaniu zasada inkulturacji przekłada się na taki rodzaj działania, w którym niejako obowiązkowe staje się uwzględnienie najpierw tego, co jest w kulturze, aby następnie, w świetle orędzia zbawienia, interpretować ludzkie życie i każdy rodzaj działań człowieka, wydobywając jego egzystencjalne znaczenie. Dobrze więc, że w tradycji wychowawczej Kościoła są takie kierunki wychowania, w których nie brakuje dowartościowania rozumu, a w efekcie pozytywnego odnoszenia się do kultury, co nie oznacza oczywiście nastawienia bezkrytycznego, bezrozumnego. Wszyscy zresztą – św. Jan Bosko, bł. Bronisław Markiewicz i bł. Edmund Bojanowski – dążyli do tego, aby przez podjęte dzieło wychowania doszło także do uzdrowienia życia społecznego i doskonalenia kultury.

¹¹ J. Vecchi. *I guardiani dei sogni con dito sul mouse. Educatori nell'era informatica*. Torino 1999 s. 171.

Wierność Bogu jest zasadą oczywistą w każdym z analizowanych kierunków wychowawczych. Wymiar religijny bowiem przenika je dogłębnie i nadaje im charakterystyczny rys. Ks. Bosko był przekonany, że „jedynie religia jest zdolna doprowadzić do końca dzieło wychowania”¹². Bł. Bronisław Markiewicz twierdził:

Szkoła bez wiary w Boga – to hodowla roślin i kwiatów bez słońca [...]. A jak marne rezultaty przynosi, jak skarłowaciałe duchowo plony wydaje, najlepszym dowodem jest zastraszająca liczba przestępców małoletnich i przepełnione domy poprawy i zakłady karne...¹³.

Bł. Edmund Bojanowski uznał, że „najwyższym celem wychowania jest: aby człowiek stał się obrazem Boga na ziemi”¹⁴. Zalecał także, aby „w młodziutkie umysły prawdziwe a gruntowne poznanie Chrystusa i gorącą, a skuteczną miłość Jego głęboko wkorzeni”¹⁵.

Ich wewnętrzne przekonanie o fundamentalnym znaczeniu wychowania religijnego dla rozwoju człowieka wpływało nie tyle z refleksji teologicznej, ile z wiary, a więc kwestii dla chrześcijaństwa fundamentalnej, pogłębianej z dnia na dzień, osadzonej na fundamencie osobistego kontaktu z Bogiem w modlitwie i kontemplacji, a także czerpanej z tradycji Kościoła, którą żyli i którą na swój sposób przedłużyli, wzbogacając ją o nowe wartości. W tym wypadku były to wartości wychowawcze: zaufanie i wiara w człowieka, który wspólnie z Bogiem może osiągnąć świętość życia. Świętość bowiem była dla nich naturalnym celem wychowania, czy to samego siebie, czy młodego pokolenia.

W dzisiejszych czasach, tak samo trudnych jak czasy trzech naszych wychowawców, religia staje się wartością wzgardzoną, odrzucaną, nierzadko manipulowaną dla doraźnych celów ideologicznych czy politycznych. Swoistym wyzwaniem jest powrót do religii i takiego mądrego, rozumnego ukazywania jej wartości wychowawczej, aby można było ją wprost dostrzec. Szczególnie istotne jest, aby wprost dostrzegł to

¹² MB III s. 605.

¹³ B. Markiewicz, *Przewodnik, dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki dla rozwiązania kwestii socjalnej*. T. II. Miejsce Piastowe 1912 s. 98-99. Zob. I. Borkowska, *Metody wychowania chrześcijańskiego według ks. Bronisława Markiewicza*. W: *Mysł pedagogiczna ks. Bronisława Markiewicza. Materiały sesji naukowej zorganizowanej 18 kwietnia 1997 roku w Rzeszowie*. Red. J. Homplewicz, A. Garbarz. Rzeszów 1997 s. 69-73.

¹⁴ *Notatki Edmunda Bojanowskiego*. Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy: B-h-1 k. 18v.

¹⁵ E. Bojanowski, *Reguła 1*, art. 14; zob. A. Smoll, *Analiza psychologiczna poglądów pedagogicznych Edmunda Bojanowskiego*. W: *Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP. Sługa Boży Edmund Bojanowski i jego troska o człowieka. Materiały z II sympozjum*. Grabonóg 1991 s. 25-26.

młody człowiek, będący podmiotem i przedmiotem bardziej intensywnego procesu wychowania. Wiele bowiem jest jeszcze w tym względzie nieumiejętności, będącej wynikiem przywiązania do doktrynalnego i kultycznego jedynie wyjaśniania prawd religijnych, co głównie ma miejsce w szkolnym nauczaniu religii, prześlakniętym nadmiernym intelektualizmem. Wydaje się, że pomocą w tym zakresie może być jedno z powiedzeń św. Jana Bosko, co prawda odnoszące się do innej kwestii, ale mogące mieć zastosowanie w całym procesie wychowawczym: należy „nie tylko młodzież kochać, ale żeby ona sama poznała, że jest kochana”¹⁶. Pojawia się więc przed wychowawcami zadanie jasnego ukazywania religii i jej niezastąpionej roli w wychowaniu, aby było to uchwytne dla wychowanków, w czym może ich wspomóc proces inkulturacji wiary i wychowania. Wówczas wyraźniej ukaże się jedyna, niezastąpiona i oryginalna rola religii w interpretacji ludzkiego życia i wydobywaniu jego ostatecznego sensu. Młody człowiek bowiem nie tyle potrzebuje wyjaśnień, ile pragnie dostrzec znaczenie religii dla siebie, innych ludzi, świata, kosmosu i Boga. Wówczas, być może, nie będzie dochodzić w takim stopniu do tego, o czym pisał w swoich czasach bł. Bronisław, a co ma miejsce także i obecnie: do zastraszającej liczby przestępstw wśród młodych oraz przepełnionych domów wychowawczych. Podobnie też rodzi się wyzwanie, aby w pedagogii chrześcijańskiej wyraźnie artykułować kwestię świętości. Wydaje się bowiem, że współczesna chrześcijańska myśl pedagogiczna jakby lękała się mówić o świętości jako jednym z fundamentalnych celów wychowania, nieświadoma, że w ten sposób traci coś niezmiernie istotnego ze swej tożsamości.

2. Miłość

Nie można sobie wyobrazić wychowania bez miłości. To stwierdzenie, tak oczywiste, nieoczekiwane staje się w naszych czasach problemem, wynikającym z powszechnie panującej poprawności, może w tym przypadku nie politycznej, ale ideologicznej. Niebezpiecznie jest dzisiaj okazywać wychowankowi oznaki miłości, gdyż można być podejrzanym o molestowanie seksualne. Z tych samych względów unika się bezpośredniego kontaktu z dzieckiem, nie odpowiadając na jego naturalną potrzebę przygarnięcia i przytulenia. Z poszczególnych, nagannych albo wręcz karalnych przypadków została utworzona zasada ogólna, rujnąca proces wychowania.

Tymczasem dla naszych wielkich wychowawców miłość i naturalny sposób jej okazywania nie stanowiły problemu. Bł. Bronisław Markiewicz wychowywał swych

¹⁶ MB XII s. 107.

podopiecznych w dość surowych warunkach, ale nie brakowało w nich miłości, o czym, na przykład pisze ks. Walenty Michułka:

Żyć w otoczeniu ubogiej dziatwy od rana do wieczora, karmić ją, odziewać i uczyć, czuwać nad nią, znosić jej prostactwo i kaprysy, darzyć ją na każdym kroku słowem dobrym, uśmiechem serdecznym, osładzać jej pracę lub cierpienie troskliwością macierzyńską lub humorem – mógł tylko kapłan o sercu heroicznym, kapłan, który na każde najuboższe dziecko umiał patrzeć oczyma Pana Jezusa i widział w nim dziecko Boże¹⁷.

Do swych współpracowników mówił:

Każdy chłopiec przyjęty do nas, choćby najuboższy i powiedzmy „najgorszy”, to dziecko Boga [...]; On go skierował do nas, abyśmy zrobili z niego chrześcijanina sposobnego do królestwa niebieskiego, byśmy użyli całego zasobu naszej miłości i cierpliwości, aby to dziecko nie zginęło docześnie i wiecznie¹⁸.

W przypadku Edmunda Bojanowskiego było to zalecenie skierowane do ochro- niarek, sugestywny obraz kochającej matki, okazującej swym dzieciom miłość:

I stąd tę duchową Ochronę naszą osobiwej pieczołowitości niewiast poruczamy – a po- ruczamy jako wewnętrzne ognisko domowe, które świętymi płomieniami Wiary, Nadziei i Miłości oświecać ma nasze progi i ściany rodzinne, a tulącą się w nich czeladkę Bożą ukochaniem matczynym ogrzewać¹⁹.

W pedagogii salezjańskiej miłość była (i jest) naczelną zasadą wychowania, bardzo znaczącą, zdolną pociągnąć i zachwycić wychowanka, jak tego dowód daje ks. Paweł Albera, wychowanek turyńskiego oratorium czasów św. Jana Bosko i póź- niejszy generał zgromadzenia:

Ks. Bosko kochał nas w sposób autentyczny i wyłączny: miał w sobie jakąś niespotykaną zdolność oczarowywania; czułem się owładnięty jego uczuciem w zakresie myśli, słów i czynów; doświadczałem, że jestem kochany jak nigdy dotąd. Swoją miłością, wyższą ponad wszystkie emocje, przenikał nas do głębi i otwierał przed nami świat pełen zado- wolenia i szczęścia. Wszystko w nim było dla nas wielką atrakcją: porywał nasze serca młodzieńcze, przyciągał je jak magnes i niemożliwe było oderwać się od niego, chociaż bez przeszkód mogliśmy to uczynić. Nikt jednak nie zrobiłby tego za żadne skarby świata, bo tak byliśmy szczęśliwi, patrząc na niego i doświadczając jego miłości. Z każ- dego jego słowa i czynu promieniowała świętość, wynikająca ze zjednoczenia z Bogiem,

¹⁷ W. Michułka. *Ksiądz Bronisław Markiewicz*. Marki-Struga–Miejsce Piastowe 1992 s. 229.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy B-k-4 k. 33 r.

Miłością doskonałą. Ta miłość Boża promieniowała poprzez niego na nas, chłopców. Tak zdobywał nasze serca, a wszystko w nim było przepojone Bogiem²⁰.

Sam ks. Bosko twierdził: „Wychowanie jest sprawą serca”²¹. Zostawił także zasadę, która może służyć wszystkim wychowawcom: „jeśli chcesz, aby cię szanowano, czyń wszystko, aby cię pokochano”²².

Wydaje się właśnie przed naszym zgromadzeniami pojawia się pilne zadanie przypominania o sile wychowawczej miłości, niezależnie od panującej poprawności ideologicznej. Trzeba wciąż niestrudzenie i odważnie przypominać o przemieniającej sile miłości wychowawczej, gdyż jeżeli jej zabraknie, wychowanie poniesie klęskę. Trzeba też tę miłość uzdrawiać, oczyszczać, umacniać, co może stać się możliwe, gdy wychowawca będzie chciał i będzie umiał rozumnie, mądrze kochać. Salezjańskie rozumienie miłości wychowawczej w jej włoskim brzmieniu: *amorevolezza* (chcieć kochać) jest właśnie wskazówką, że miłość jest nie tylko uczuciem, lecz także działaniem woli, rozumu i serca dla dobra wychowanka – dobra nie tylko ziemskiego, ale również nadprzyrodzonego.

3. Praca i wstrzemięźliwość

Podaje się w historiografii salezjańskiej, że ks. Bosko, na łożu śmierci, powiedział salezjanom: *lavoro, lavoro, lavoro* (praca, praca, praca). Ten jego testament wypełnił w sposób najbardziej wyrazisty ks. Bronisław Markiewicz, gdyż praca, wraz ze wstrzemięźliwością, znalazła się w haśle (mówiąc dzisiejszym językiem – w logo) zgromadzenia. W jednym z opracowań pisał: „Praca nie tylko utrzymuje nasze życie; ona jeszcze doskonali nas, rozwija wszelkie zdolności”²³. Podobnie błogosławiony Edmund Bojanowski – jak piszą komentatorzy jego *Dziennika* – był herosem codzienności²⁴. W *Regule* wprost nakazywał siostrąm:

²⁰ E. Viganó. *Il progetto educativo salesiano*. „Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana” 69:1978 nr 290 s. 17.

²¹ MB XVI s. 447.

²² Potwierdził tę zasadę ks. A. Savio, współpracownik św. Jana Bosko: zob. MB III s. 585.

²³ B. Markiewicz. *O pracy*. „Powściągliwość i Praca” 10:1907 nr 1 s. 7. Zob. C. Kustra. *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka. Współczesne odczytanie koncepcji opiekuńczo-wychowawczej ks. Bronisława Markiewicza (1842-1912)*. Toruń 2002.

²⁴ Zob. A. Szafrąńska. *Dziennik i notatki bł. Edmunda Bojanowskiego źródłem do jego biografii. W: Błogosławiony Edmund Bojanowski. Serdecznie dobry człowiek*. Red. S. Wilk. Lublin 2000 s. 116.

Pracę wszelką, by najtrudniejszą, z ochotą i miłością podejmować będą, przykład Pana Jezusa i Najświętszej Boga-Rodzicy przed oczyma mając...²⁵.

Bliższa analiza ich życia i pracy każe stwierdzić, że nie było w tym nic z tego pracoholizmu, który dzisiaj stał się swoistym rodzajem opętania, gdyż zatracił swój pierwotny fundament: fundament antropologiczny, etyczny i teologiczny, a przyjął za podstawę ekonomię, zysk, finanse, które w efekcie rodzą zmęczenie, stres i frustrację. Przecież dzisiaj mówi się o wypaleniu zawodowym, także nauczycieli, poddanych zniewalającym praktykom biurokratycznym, jak również nie zawsze racjonalnym zasadom wychowawczym, w których na przykład akcentuje się nadmiernie prawa ucznia, mogącego nawet brutalnie je wyegzekwować, nierzadko kosztem nauczyciela i jego zdrowia. Nasi trzej wielcy Wychowawcy rozumieli pracę jako wartość wzbogacającą człowieka, jako zaangażowanie twórcze i celowe, obliczone na dobro wychowanka. Jest to także świadomie podjęte uczestnictwo w stwórczym dziele Boga, zmierzającym do pełnego i integralnego wychowania człowieka, którego celem jest nie tylko szczęście ziemskie, ale nade wszystko osiągnięcie zabawienia, odnalezienie się w domu Ojca, z którego ojcostwa korzystali i bł. Edmund Bojanowski, i bł. Bronisław Markiewicz, i św. Jan Bosko, działając jakby w Jego imieniu, dzieląc się bogactwem Jego ojcostwa.

Jest w tej pracy wychowawczej także perspektywa szersza: społeczna i ekklezjalna. Wychowując, ukazywani przez nas wychowawcy mieli na względzie nie tylko aspekt osobowy, lecz także przygotowywali – jak głosi tytuł dzisiejszego sympozjum – dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli, zgodnie z ówczesnymi potrzebami społecznymi i kościelnymi. Należałoby zapewne określić, co dzisiaj – wobec pluralizmu ideowego, ideologicznego i religijnego – znaczy być dobrym chrześcijaninem i uczciwym obywatelem, ale zapewne uczynią to inni, przedstawiając różne aspekty tematu. Istotne jest, że proponowane przez nich wychowanie było realizowane nie tylko w perspektywie przygotowania do pracy, lecz także poprzez pracę. W ten sposób nabierało ono także wiarygodności, nie pozostając jedynie na poziomie zasad, ale przygotowując do życia, do podejmowania w przyszłości pracy lub innego zaangażowania w życie społeczne i kościelne.

Dzisiaj, gdy chroni się ucznia przed wysiłkiem, gdy otacza go rodzicielska, a czasami nauczycielska nadopiekuńczość, która nie pozwala mu na dojrzewanie, na uczenie się odpowiedzialności, na radzenie sobie z problemami, nasi wielcy Wy-

²⁵ E. Bojanowski. *Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga-Rodzicy – Dziewicy Niepokalanie Poczętej*. Poznań 1867 par. 47. Zob. M. Nowak. *Charyzmat i misja siostr służebniczek w myśli pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego (1814-1871)*. W: *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*. Lublin 2009 s. 149.

chowawcy i tym razem słusznie przypominają o wartości wychowawczej pracy, o jej wręcz nieodzowności, moderowanej jednak michalicką wstrzeźliwością, aby praca nie stała się – z drugiej strony – rodzajem zniewolenia człowieka, a także zamknięcia jego świata (jakże bogatego!) na wartości utylitarne, ale pozwoliła mu na pełny i wszechstronny rozwój.

* * *

Aktualność podstawowych wartości, które tworzą fundamenty trzech analizowanych kierunków wychowawczych, wydaje się nie budzić wątpliwości. Czasy współczesne, znaczone wieloma symptomami kryzysu, także w dziedzinie wychowania, domagają się powrotu do tradycji, aby mogło dojść do uzdrowienia formacji młodego pokolenia. Budzenie tej świadomości, nie zawsze podzielanej w centrach opiniotwórczych, szczególnie tych o charakterze liberalnym, winno się stać zadaniem dla współczesnych wychowawców chrześcijańskich. Nie chodzi tylko o przypominanie samej tradycji, lecz także uznanie faktu, że jest ona nosicielką sprawdzonych i skutecznych wartości. Wartości te są aktualne również dzisiaj, gdyż gwarantują pełny rozwój osoby ludzkiej, przeciwstawiając się także poddawaniu jej ideologicznym manipulacjom.

Bibliografia

- Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD). Notatki Edmunda Bojanowskiego (B).
- Bojanowski E.: *Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga-Rodzicy – Dziewicy Niepokalanie Początej*. Poznań 1867.
- Dzieło – myśl – duchowość ks. Bronisława Markiewicza (1842-1912)*. Marki-Struga 1993.
- Il sistema educativo di Don Bosco tra la pedagogia antica e nuova*. Torino 1974.
- Jan Paweł II: *List Juvenum Patris*, w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko. Rzym 1988.
- Lemoyne G.B.: *Vita breve del beato Giovanni Bosco*. Torino 1929.
- Kustra C.: *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka. Współczesne odczytanie koncepcji opiekuńczo-wychowawczej ks. Bronisława Markiewicza (1842-1912)*. Toruń 2002.
- Markiewicz B.: *Przewodnik, dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki dla rozwiązania kwestii socjalnej*. Miejsce Piastowe 1912.
- Markiewicz B.: *O pracy „Powściągliwość i Praca”* 10:1907 nr 1
- Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco*. T. I-XX. San Benigno Canavese-Torino 1898-1948.
- Michułka W.: *Ksiądz Bronisław Markiewicz*. Marki-Struga – Miejsce Piastowe 1992.
- Myśl pedagogiczna ks. Bronisława Markiewicza. Materiały sesji naukowej zorganizowanej 18 kwietnia 1997 roku w Rzeszowie*. Red. J. Homplewicz, A. Garbarz. Rzeszów 1997.
- Serdecznie dobry człowiek*. Red. S. Wilk. Lublin 2000.

Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu. Red. M. L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk. Lublin 2009.

To co z serca wyrosło. Miejsce Piastowe 1932.

Vecchi J.: *I guardiani dei sogni con dito sul mouse. Educatori nell'era informatica.* Torino 1999.

Viganó E.: *Il progetto educativo salesiano.* "Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana" 69:1978 nr 290.

Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego. Red. s. M.L. Opiela. Dębica 2010.

Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP: Sługa Boży Edmund Bojanowski i jego troska o człowieka. Materiały z II sympozjum. Grabonóg 1991.

Building on Foundations – the Sources of Selected Educational Systems

Summary

Seneca wrote: „The path of providing instruction is long, but by example short and effective.” There is no doubt that the great Christian pedagogues of the group which includes the Apostles, numerous Fathers of the Church, founders and reformers of religious orders, holy Popes and bishops, the founders of communities and religious movements for Evangelization and educators were aware of this fact.

Given the urgent need today to educate honest citizens and good Christians, we ought to recall the personal examples of St. John Bosco, Blessed Bronisław Markiewicz and Blessed. Edmund Bojanowski. Each of them has left a remarkable legacy in pedagogy, and we should follow after them in educating today's youth and their teachers. The educational charism they left behind, their principles of education, setting goals and methods or the personal qualities of educators such as kindness, love, patience, empathy, unconditional generosity, cheerful disposition and diligence in work do not age at all and bear the marks of eternal endurance. A good knowledge of their lives, actions and legacy can help many a prematurely burned-out modern teacher and educator, and render the education of new generations more effective, so that they might be able to distinguishing good from evil in their lives, truth from falsehood, that, which is morally acceptable from what is not.

Słowa kluczowe: rola i znaczenie wzoru osobowego w wychowaniu; podstawowe wymiary dojrzałości osobowej wychowujących: dojrzałość intelektualna wychowujących, dojrzałość emocjonalna, dojrzałość w działaniu, atrakcyjność tkwiąca w metodyce; permanentna formacja i rozwijanie mistrzostwa pedagogicznego wychowujących

Keywords: the role and importance of the personal role-model in education; principle dimensions of personal maturity in educators; intellectual maturity, emotional maturity, maturity in operation and inherent attractive methodology of educators; on-going formation and development of pedagogical mastery in educators



Wychowanie religijne

Vincenzo Annicchiarico

Edificare una cultura europea nel servizio dell'uomo

Il contributo che mi è stato chiesto *Edificare una cultura europea nel servizio dell'uomo* mi permette di sviluppare una riflessione che il Servizio Nazionale per l'Irc della Conferenza Episcopale Italiana (SNICEI), da me guidato, va approfondendo da anni sia a livello accademico sia a livello esperienziale, promuovendo il più ampio coinvolgimento di persone, gruppi e centri culturali. Ritengo che possa fare da sfondo alla mia relazione il volume della ricerca promossa dal Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (CCEE) sull'Insegnamento della religione (Ir) nella realtà europea, curata dal SNICEI a compimento di un interessante iter di lavoro collegiale tra i delegati delle Conferenze Episcopali Nazionali d'Europa¹. Detta ricerca mette in luce, anzitutto, l'impegno della Chiesa nel servizio alla scuola e alle giovani generazioni in età scolare, attraverso l'insegnamento della religione. Nello stesso tempo sottolinea la convinzione della Chiesa di poter contribuire, con tale insegnamento, alla costruzione della nuova Europa e allo sviluppo di una piena cittadinanza europea che si realizza anche grazie alla conoscenza delle tradizioni e delle identità che hanno segnato il nostro Continente e che oggi si intrecciano sempre più con altre, nel contesto di un'Europa plurale, multiculturale e multireligiosa.

Il mio intervento, pertanto, farà riferimento in special modo al mondo della scuola, luogo educativo, dove le persone trascorrono gran parte del tempo della prima giovinezza, individuando i contributi che la Chiesa può dare in quel particolare ambiente educativo e come proprio l'Insegnamento della religione di tipo confessionale possa esserne una risorsa.

Secondo quanto scritto nella indizione di questo Simposio dal tema "Educare buoni cristiani e onesti cittadini", dedicato al processo di crescita integrale dei bambini e dei giovani., nel tempo di una grande "emergenza educativa", si vuole far conoscere agli insegnanti e ai catechisti una pedagogia integrale cattolica proposta dai sistemi

¹ Cfr. CEI-Servizio Nazionale per l'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del CCEE. Leumann (TO) 2008.

educativi di san Giovanni Bosco, beato Edmund Bojanowski e beato don Bronisław Markiewicz.

Spesso a Roma, durante gli incontri in Piazza S. Pietro, si può notare un fenomeno curioso, ma non insolito. I genitori che partecipano all'Udienza con il Papa permettono ai figli piccoli di salire sulle spalle affinché possano vedere il Papa; si nota che anche educatori parrocchiali e della scuola usano la stessa modalità. Dal fenomeno possiamo trarre una riflessione, e cioè : bisogna salire da qualche parte, bisogna salire sulle spalle di uno più grande. Da pochi giorni abbiamo celebrato la solennità di Ognissanti che ci ha ricordato come i Santi siano uomini e donne dalle spalle forti; la Chiesa ha celebrato quelli dalle spalle forti, i giganti della fede. Su queste spalle noi possiamo salire. Ciò è un'azione colma di sapienza; difatti, si vede bene sulle spalle dei santi.

S. Giovanni Bosco ricorda che "l'educazione è cosa di cuore... Occorre amare i giovani ... Ma non basta: importa che si rendano conto di essere amati". Don Bosco, con il sistema preventivo, insegnò a prevenire i mali e a preservare la gioventù, tirandola fuori dalle situazioni di pericolo. Ai giovani diede lavoro, casa, istruzione, protezione; per essi creò scuole professionali, laboratori. Il Beato Edmund Bojanowski ci insegna che nell'educazione vale non solo l'intuito educativo, ma anche l'accompagnamento, non solo ideare asili, biblioteche, ma anche accompagnare nella preparazione quelle persone che avrebbero lavorato negli asili. Di ciò si farà promotrice nel tempo la Congregazione da lui fondata con il nome di Ancelle dell'Immacolata Concezione della Madre di Dio. Il Beato Bronislaw Markiewicz, figlio spirituale di Don Bosco e fondatore della Congregazione dei Micheliti, credo che ci insegni ad offrire l'impegno educativo a favore delle giovani generazioni con uno sguardo speciale verso i poveri; in fondo una forma speciale della carità è proprio l'istruzione. Nella sua attività di formatore dei giovani e dei ragazzi, orfani ed abbandonati, si avvaleva dell'aiuto di collaboratori alla cui preparazione e formazione contribuì sempre egli stesso. Nel discorso in occasione della sua beatificazione si ricorda una sua espressione: "Vorrei raccogliere milioni di ragazzi abbandonati, di tutti i popoli, nutrirlı gratuitamente e vestire il loro corpo e il loro spirito" (Varsavia 19.06.2005).

1. La ricerca sull'IR in Europa

La ricerca sull'Ir in Europa, di cui ho fatto cenno e di cui parlo ora in modo più dettagliato, si è svolta tra il gennaio 2005 e il novembre 2007. Essa ha la peculiarità non solo della rilevazione in quanto tale, ma anche di un suo documento finale, in-

solito in una ricerca, approvato all'unanimità da tutti i delegati nazionali. Infatti, la ricerca ha costituito un'occasione speciale in cui le Chiese cattoliche del Continente hanno "camminato" insieme sui temi dell'insegnamento della religione.

Questo "cammino" ha reso possibile, da una parte, la raccolta di informazioni preziose sulla situazione all'interno dei diversi Stati nazionali e, dall'altra, l'avvio di una riflessione interna alle Chiese per conquistare maggiore consapevolezza e favorire approfondimenti negli anni a venire.

Cercherò, durante questa mia comunicazione, di presentare brevemente il quadro della ricerca europea, le caratteristiche e i risultati raggiunti, con attenzione particolare al documento finale. Rimando al testo degli Atti per un quadro completo delle informazioni raccolte nei Paesi europei, impossibili da sintetizzare in poco tempo. Nel volume si trova, tra l'altro, un quadro sinottico elaborato dallo staff della ricerca che permette un sommario sguardo d'insieme.

Mi permetto anche di ricordare il contesto nel quale ci si è mossi, ovvero quello di un'Europa sempre più "plurale", un vero laboratorio di "differenze". In questi anni, in particolare, si assiste un lungo processo di unificazione economica, sociale e politica che ha messo in luce le differenze di storie, di culture, di religioni. In questa Europa plurale gioca una carta decisiva il tema dell'educazione. Infatti, è attraverso uno sforzo educativo complessivo e strategico che si potrà pensare di realizzare un autentico processo di unificazione e integrazione delle persone e dei popoli dell'Europa.

A tal proposito, è bene ricordare quanto Benedetto XVI afferma circa l'educare: «non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. Lo sanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità educative. Si parla perciò di una grande "emergenza educativa", confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita. [...] Dobbiamo dunque dare la colpa agli adulti di oggi, che non sarebbero più capaci di educare? E' forte certamente, sia tra i genitori che tra gli insegnanti e in genere tra gli educatori, la tentazione di rinunciare, e ancor prima il rischio di non comprendere nemmeno quale sia il loro ruolo, o meglio la missione ad essi affidata. In realtà, sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani, che pur esistono e non devono essere nascoste, ma anche un'atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita»².

² Benedetto XVI. Lettera alla Città ed alla Diocesi di Roma sul compito urgente dell'educazione. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_it.html (07.10.11).

Si tratta di promuovere nuovi modelli di cittadinanza, sviluppare orientamenti e capacità di dialogo e cooperazione, costruire prospettive di futuro conviviale. Insomma, si aprono, in questo contesto, prospettive di grande interesse per la costruzione di una nuova cittadinanza europea e anche il tema dell'insegnamento della religione e più in generale del rapporto tra società civile e religioni assume ogni giorno maggiore importanza.

1.1. Il punto di partenza

L'iniziativa parte dal SNICEI, a fine 2005, allorquando si avvertiva l'esigenza di monitorare la situazione europea dell'insegnamento della religione nelle scuole anche per poter raccogliere indicazioni e suggerimenti in rapporto alla particolare situazione italiana; nello stesso tempo era chiara la consapevolezza di come l'insegnamento della religione potesse costituire, nello scenario europeo attraversato da rapide e grandi trasformazioni sociali, culturali e religiose, sia un punto di riferimento importante per la formazione di una piena e consapevole cittadinanza, sia un'occasione preziosa per le stesse Chiese d'Europa, per il loro impegno da protagoniste nella cura dell'uomo e nella testimonianza del Vangelo.

Nasce così la prima bozza di progetto, insieme però alla convinzione che il soggetto promotore della ricerca debba essere il CCEE piuttosto che una sola Conferenza episcopale nazionale, per favorire una migliore condivisione del progetto da parte di tutta la Chiesa cattolica del Continente e muovere un efficace impegno comune a livello di ogni Chiesa nazionale. Di conseguenza, anche il gruppo di ricerca vero e proprio è stato formato attraverso le indicazioni delle Conferenze episcopali, cui era chiesto di scegliere un loro delegato, il quale avrebbe partecipato alla ricerca non a titolo personale, ma come rappresentante della propria Chiesa nazionale.

Si creava così una vera e propria "rete" di persone che potessero scambiare conoscenze, esperienze, studi e passione, raccogliendo informazioni sulle differenti situazioni nei Paesi europei e promuovendo consapevolezza e sensibilità in un clima di cooperazione ecclesiale. Sicuramente questo è un aspetto originale della ricerca.

1.2. I risultati

La ricerca svolta ha permesso, in primo luogo, di creare una rete di delegati dalle Conferenze episcopali, capace di intrecciare le esperienze della Chiesa in Europa sui temi dell'insegnamento della religione. Un gruppo di ricerca, espressione di una sola

area geografico-culturale, avrebbe fatalmente patito la distorsione prospettica di chi imposta il lavoro a partire da una situazione ben precisa (quella del proprio Paese), con il rischio di non riuscire a cogliere - già in fase di impostazione - sfumature e sensibilità differenti, che consentano di produrre un disegno di analisi effettivamente rappresentativo della sfaccettata e complessa situazione dell'insegnamento della religione in Europa. In secondo luogo, ha dato la possibilità di raccogliere una gran quantità di informazioni sulla situazione dell'insegnamento della religione nelle scuole d'Europa attraverso i "rapporti nazionali" compilati dai delegati secondo le indicazioni di una griglia di rilevazione preparata dallo staff, discussa e condivisa da tutti i delegati. Va precisato che nel raccogliere le informazioni, l'interesse è stato maggiore per l'aspetto qualitativo piuttosto che per quello quantitativo, cercando il "punto di vista" delle Chiese locali e costruendo, pur nella chiarezza dei differenti contesti, una graduale convergenza di intenti. Lo strumento di raccolta dati, la griglia intorno alla quale si è sviluppato il compito dei delegati, non ha promosso tanto il rigore classificatorio quanto piuttosto la possibilità di raccogliere pensieri e valutazioni.

In terzo luogo, quanto sopra descritto, ha prodotto molta documentazione: 29 rapporti nazionali (+ 4 rapporti sintetici aggiunti nella fase finale di elaborazione del testo); una tavola sinottica composta dallo staff e validata dai delegati; una proposta di "lettura trasversale" sintetica; alcuni contributi di riflessione sui temi emersi dai rapporti nazionali. Tutti questi materiali costituiscono un riferimento prezioso per chiunque voglia conoscere e approfondire la situazione dell'insegnamento della religione in Europa. In quarto luogo, la ricerca ha spinto i partecipanti a produrre un documento di sintesi della ricerca che fosse condiviso da tutti i delegati.

Tutta la documentazione della ricerca è raccolta nel volume in italiano già citato, ma con la novità di un cd con il testo nelle quattro lingue utilizzate durante i lavori, ovvero italiano, inglese, francese e tedesco.

1.3. L'IR nei differenti Paesi

È difficile sintetizzare la grande mole di informazioni emerse dalla ricerca. Tuttavia si possono enucleare alcuni aspetti fondamentali.

Il primo riguarda la presenza di una forma di IR in quasi tutti i Paesi d'Europa. Una proposta di "lettura trasversale" dei dati della ricerca³ segnala che questa presenza si realizza "con modalità che possiamo aggregare attorno a due principali formule:

³ Porcarelli A. *Sguardo sintetico*. In: CEI-Servizio Nazionale per l'Irc. *L'insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* pp. 298-304.

quella di un'istruzione religiosa basata sul modello delle scienze delle religioni gestito direttamente dallo Stato e quella di un insegnamento della religione a contenuto confessionale in cui le Chiese (e, dove presenti, altre denominazioni religiose) giocano un ruolo attivo"⁴. Un secondo aspetto che viene messo in risalto è che l'insegnamento della religione a contenuto confessionale rappresenta il modello largamente prevalente a livello europeo. Esso, infatti, si caratterizza, dal punto di vista istituzionale, per il fatto che lo Stato si dichiara "non competente" in materia religiosa, ma ritiene che essa faccia parte del patrimonio storico e culturale di cui è necessario offrire le "chiavi" di accesso ai cittadini, nel rispetto delle scelte personali di ciascuno e delle famiglie. Il fatto che le finalità dell'insegnamento siano più o meno orientate verso un versante di tipo culturale o di tipo catechistico non modifica la sostanza del modello in cui lo Stato, nel chiedere alle Chiese e alle diverse denominazioni religiose di curare tale offerta formativa, con varie forme di controllo o ratifica che cambiano nei diversi Paesi, non dichiara solo la propria "non competenza", ma anche il valore aggiunto rappresentato dal fatto che tale offerta venga da comunità vive e vitali, portatrici certamente di una cultura e di una tradizione che affonda le radici nel passato, ma anche di una testimonianza resa nel presente e proiettata verso il futuro⁵.

A tal proposito è interessante annotare la presentazione del *Rapporto finale* della Commissione per la riflessione sul principio di laicità nella Repubblica (11 dicembre 2003), circa il dibattito sul rapporto stato-religioni in Francia. Al centro dei lavori della Commissione vi era la questione della presenza di simboli religiosi, in particolare musulmani, nella vita pubblica, di cui il caso più emblematico era quello del velo islamico. Tuttavia, ciò che desta maggiore attenzione è il testo che il rabbino capo di Francia, Joseph Sitruk, inviò al Presidente Jacques Chirac nei primi mesi del 2003, come ampia riflessione sul tema della laicità a quasi cent'anni dalle leggi del 1905⁶. La Francia, si sa, è ancora oggi una Nazione dove l'IR confessionale è presente soltanto nell'Alsazia e nella Mosella⁷. In quel testo, il gran rabbino affermava che la libertà religiosa

è un diritto innato, che lo stato ha il dovere di riconoscere, perché questo diritto lo precede e lo supera. Perciò, uno stato di diritto non deve accontentarsi di esercitare, nei riguardi della libertà religiosa, una semplice tolleranza. Fa parte del suo ruolo promuoverla. Infatti, la società non è laica, ma la laicità è un impegno al pluralismo. Il dibattito sulla libertà re-

⁴ Ibid. p. 301.

⁵ Cfr. Ibid. p. 302.

⁶ Sitruk J. *Stato, religioni, laicità*. «Il Regno-documenti» 1:2004 pp. 47-51.

⁷ Cfr. CEI-Servizio Nazionale per L'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa*. pp.123-128.

ligiosa non riguarda la necessità di rispettarla, ma la sua promozione. Alcuni esigono che, in nome della laicità, lo stato non promuova in nessun modo il ruolo delle religioni nella società. Cosa che viene, al contrario, pacificamente accettata, e persino richiesta, per altre espressioni della libertà, come la libertà di associazione politica, la libertà culturale, sportiva e associativa in generale. Occorre trovare una soluzione più moderna, nella quale le forme di sostegno da parte dello stato a tutte le confessioni religiose che contribuiscono chiaramente al bene comune non siano considerate come privilegi, ma come diritti democratici⁸.

Nel documento si parte dal riconoscimento del valore della libertà religiosa come diritto ad esprimere liberamente e pubblicamente un atto di fede personale in una trascendenza divina, implicando con ciò anche la libertà della pratica religiosa, che a volte pone ancora dei problemi per l'ebraismo, pur essendo chiaramente riconosciuta nei testi europei. Sebbene la libertà religiosa non sia confusa con la libertà di coscienza o la libertà di opinione, essa risulta comunque parte integrante e, nel contempo, più alta e più grave, in quanto collega l'uomo con Dio, autorità trascendente e sacra che nessun potere umano può sottomettere⁹. Il gran rabbino sottolinea che, nell'attuale contesto francese, non possa esistere libertà religiosa senza possibilità di espressione pubblica, cioè senza libertà di culto, il quale suppone la libera espressione di una comunità di credenti e la reale libertà di pratica.

L'IR scolastico, connotato in modo confessionale, non è un privilegio, ma un'esigenza di riconoscimento "laico" della realtà storica, culturale e sociale di un Paese e/o delle comunità religiose che vi hanno costruito e vi stanno costruendo una storia. Infatti, dai dati raccolti risulta che viene impartito un IR confessionale nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado nei seguenti Paesi: Austria, Belgio (sia nella Comunità Fiamminga che in quella Francese e Germanofona), Bosnia Erzegovina, Croazia, Finlandia, Francia (solo nelle regioni dell'Alsazia e della Mosella), Germania, Grecia, Inghilterra e Galles, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia, Lituania, Polonia, Portogallo, Romania, Repubblica Ceca, Serbia Montenegro, Macedonia, Slovacchia, Spagna, Ucraina, Ungheria. Il modello ispirato alle scienze delle religioni, invece, è caratteristico di Paesi come Norvegia, Svezia, e Danimarca, in cui la presenza di una religione di Stato (quella luterana), porta probabilmente ad integrare anche i contenuti culturali di tipo biblico-teologico in un impianto curricolare profondamente segnato dalla secolarizzazione che caratterizza la cultura di quelle terre. In tali Paesi

⁸ Sitruk J. *Stato, religioni, laicità* p. 49.

⁹ Cfr. Marson O. *Il carattere confessionale dell'Ir come consapevolezza della missione educativa della Chiesa, il coinvolgimento delle famiglie, il rapporto con la pastorale e la comunità*. In: CEI-Servizio Nazionale per l'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* pp. 298-304

è lo Stato che decide il tipo di cultura etico-religiosa da impartire ai cittadini e ne determina programmi e modalità di realizzazione¹⁰. Pur non essendo previsto un IR scolastico in Bielorussia e in Bulgaria, si trova, anche in questi Paesi, un'attenzione al "problema religioso". In Bielorussia è possibile attivare, dopo l'orario scolastico dei corsi facoltativi a carattere non confessionale, denominati "Storia delle religioni" e "Religioni del mondo", mentre in Bulgaria è possibile, in alcune scuole e dopo l'orario obbligatorio delle lezioni, avere a disposizione uno spazio per la catechesi.

1.4. Rapporto IR scolastico e catechesi

Stiamo considerando l'IR scolastico che per i delegati delle Chiese d'Europa è abbastanza chiaramente distinto dall'attività di catechesi vera e propria. Anche se, va detto, non tutte le situazioni, di fatto, sono coerenti con questa distinzione. Anzi, sull'argomento è in corso una riflessione che continua in Europa. Tuttavia, si dovrebbe parlare di due modalità di Ir confessionale che bisognerebbe confrontare sotto il profilo epistemologico. Infatti, nel confronto, si vede chiaramente delinearsi e distinguersi una duplice impostazione: la prima tende a proporsi come istruzione catechistica in ambiente scolastico, la seconda come insegnamento propriamente culturale della tradizione confessionale. Non sempre i confini fra le due figure sono nitidi, ma tale distinzione è oggettivamente necessaria e importante.

Si evince, in primo luogo, un'istruzione religiosa a base teologico-catechistica, organizzata in base alla fede e alla dottrina di una Chiesa o di una confessione-tradizione religiosa, la cui gestione dipende dalle rispettive autorità religiose. Rientrano in questa categoria gli insegnamenti o i corsi proposti all'interno della scuola dalle principali Chiese cristiane, dalle comunità ebraiche, dalle organizzazioni musulmane. Così avviene in diversi paesi di lunga e profonda tradizione cattolica o almeno a maggioranza cattolica: in Polonia, in Irlanda (la maggior parte delle scuole sono di ispirazione cattolica), come in Slovacchia, nella Repubblica Ceca, in Croazia, in Lituania, in Ungheria. Questa è anche la situazione nella piccola Islanda, di tradizione luterana. Di tipo confessionale è l'insegnamento religioso ortodosso nelle scuole della Grecia. Entro questo alveo vanno anche collocati i corsi facoltativi coranici attivati in Germania e Belgio. Per quanto riguarda l'ambito cristiano, si può dire che ci troviamo di fronte a offerte catechistiche ospitate in contesto scolastico.

In secondo luogo, si evince un'istruzione religiosa "nel quadro delle finalità della scuola" (a base mista: teologia e scienze della religione. In questo caso si tiene conto

¹⁰ Cfr. Porcarelli A. *Sguardo sintetico* p. 301.

in maniera precisa della collocazione scolastica dell'IR: "nel quadro delle finalità della scuola", si potrebbe dire, con un linguaggio familiare in Italia. Nell'elaborazione e nella proposta dei contenuti, salvaguardando la fedeltà al patrimonio consegnato dalla tradizione e dunque all'ortodossia dottrinale, si opera per realizzare un dialogo aperto con le varie scienze della religione e dell'educazione, in modo da poter dispiegare un reale confronto con le altre discipline scolastiche e da venire incontro in maniera articolata alle domande di conoscenza e di senso degli studenti e delle famiglie¹¹.

¹¹ Può risultare più evidente il soffermarsi su alcuni esempi. Uno può essere quello del Belgio; qui bisogna distinguere fra il sistema scolastico della Comunità Fiamminga e quello della Comunità Francese e Germanofona. Nella Comunità Fiamminga, ogni alunno di età compresa fra i 6 e i 18 anni ha diritto a un *corso filosofico a scelta*, il cui contenuto è di competenza dei "culti riconosciuti" o delle "associazioni riconosciute" (Chiesa cattolica romana, Chiesa anglicana, Chiesa ortodossa, Chiese protestanti, Islam, religione ebraica, Associazione dei Liberi Pensatori); può esserne dispensato chi non si riconosce in nessuna organizzazione. Per l'Ir cattolico, i programmi vengono emanati dai vescovi e concorrono alla formazione globale degli studenti, in relazione alle finalità generali della scuola; il corso entra nel curriculum personale dell'allievo e fa media. Nella Comunità Francese e Germanofona, l'insegnamento ufficiale propone la scelta tra un corso di religione (religione cattolica) e un corso di morale non confessionale. In Belgio, va ricordato, sono molto numerose e attive le scuole cattoliche (cfr. CEI-Servizio Nazionale per l'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* pp. 76-87.). Un secondo esempio può essere quello della Germania, dove l'Ir confessionale è disciplina curriculare in quasi tutti i Länder (eccetto Berlino, Brandeburgo e Brema); qui vengono offerti generalmente gli insegnamenti protestante e cattolico, in molti casi anche corsi di Ir ortodosso e ebraico, in alcune scuole si svolgono in forma sperimentale lezioni coraniche. Per l'Ir cattolico, la Chiesa formula obiettivi e contenuti dei programmi, approvando i libri di testo; lo Stato è responsabile della corrispondenza di tali obiettivi e contenuti rispetto ai principi della Costituzione. "La lezione di religione si orienta agli obiettivi pedagogici e educazionali della scuola e al compito della Chiesa di annunciare il Vangelo. Deve trasmettere le nozioni fondamentali della fede cattolica, familiarizzare gli alunni con la fede vissuta e promuovere la capacità di dialogo e di giudizio dei ragazzi". "L'insegnamento della religione è *res mixta* di Chiesa e Stato". Per chi non sceglie alcuno degli insegnamenti confessionali, sono istituiti corsi di etica e filosofia (cfr. CEI-Servizio Nazionale per l'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* pp. 129-137.). Un terzo esempio può essere quello dell'Italia, dove l'attuale configurazione dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana trova nell'articolo 9 dell'Accordo di revisione del Concordato del 1984 il punto di riferimento fondante: "La Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado". Esistono quattro possibilità per chi sceglie di non avvalersi dell'Ir cattolico: un'attività alternativa, affidata all'autonomia delle istituzioni scolastiche, "escluse le attività comuni a tutti gli alunni" (cfr. circolari ministeriali 128, 129, 130 e 131 del 1986); un'attività di studio assistita; un'attività di studio senza la presenza di alcun docente; l'uscita dalla scuola. La situazione oggi, in contraddizione con la rilevanza culturale e pedagogica dell'insegnamento della religione a scuola, vede una parte degli studenti, per il momento piuttosto contenuta, non solo senza un'informazione religiosa da parte dell'istituzione scolastica, ma anche senza la possibilità di un

Il panorama che il Progetto di ricerca su “Religione e scuola in Europa”, voluto dal CCEE, mostra allo sguardo dell’osservatore e all’esame dello studioso, non appare né monolitico né statico, ma plurale e dinamico, resistente a qualsiasi tipo di cattura unilaterale, refrattario a tentazioni di presa semplicistica. La lettura delle varie situazioni deve riconoscere la reale differenza di assetti epistemologici e organizzativi. Sembra curioso, ma dove l’Ir non è confessionale è anche obbligatorio; dove invece è confessionale, prevede varie possibilità, sia di tipo confessionale che non-confessionale. Nel caso, invece, di Ir sottoposto alla scelta di alunni e famiglie, la percentuale di coloro che lo frequentano è molto varia, si oscilla tra la partecipazione della quasi totalità degli studenti a quella di una presenza estremamente ridotta in termini percentuali. Certo, anche questo fattore incide sull’efficacia educativa dell’Ir.

La scuola ha assunto, più che nel recente passato, il compito di offrire un sapere circa la “religione”, con i suoi linguaggi e i suoi simboli. Dunque ci si potrà chiedere se esista un modello vincente. Purtroppo dobbiamo dire di no. Tuttavia mi permetto di fare osservare che l’esperienza di un’istruzione religiosa “nel quadro delle finalità della scuola”, a base mista: teologia e scienze della religione, che possiamo anche chiamare confessionale-scolastica, *de facto* occupa un posto centrale nella multiforme realtà europea. In linea di principio, *de jure*, si presenta con tutte le carte in regola per essere considerata una strada fondata e significativa per il presente e per il futuro. E’ importante su questa base continuare la riflessione¹².

Inoltre, vale la pena annotare il riconoscimento della funzione pubblica degli insegnanti di religione che è pressoché unanime e nella gran parte dei Paesi i docenti sono assunti e stipendiati dallo Stato con uno stato giuridico identico o simile a quello dei colleghi. Dove l’insegnamento è “confessionale”, oltre alla cura della formazione iniziale da parte della Chiesa di competenza, vi è anche la designazione o l’approvazione dei docenti stessi da parte dell’autorità ecclesiastica; in diversi casi si tratta di una vera e propria “missio canonica”. Naturalmente, nel quadro scolastico europeo non si possono dimenticare le scuole cattoliche. La realtà delle scuole paritarie e più

confronto con il sistema di significati e di valori della tradizione religiosa (cfr. CEI-Servizio Nazionale per l’Irc. *L’Insegnamento della Religione risorsa per l’Europa* pp. 171-179).

¹² La “via italiana” – mi si permetta di dirlo con umiltà – credo che abbia la sua piena legittimità: nel punto di partenza educativo, nell’impianto strutturale dell’Irc, costituito dai significati e dai valori della tradizione e dell’esperienza, testimoniati e offerti da insegnanti convinti e competenti. Gli alunni si aprono progressivamente, all’interno del loro cammino di personalizzazione e di maturazione, attraverso la conoscenza e il confronto, all’approfondimento e alla verifica del dato ricevuto. Il percorso è quello della scoperta esistenzialmente coinvolgente, che magari porterà anche alla individuazione di contraddizioni, alla riformulazione creativa, all’esplorazione di altre strade più corrispondenti alle proprie domande e ai propri convincimenti.

precisamente delle scuole cattoliche in Europa si presenta variegata; senz'altro si tratta di una presenza importante, pur con differenze a diversi livelli da paese a paese¹³.

Infine, nel documento finale della ricerca¹⁴, è indicato cosa si intende per IR, quali finalità gli si attribuiscono e quale differenza è avvertita con l'attività della catechesi ecclesiale vera e propria. Infatti, scrivono i Delegati:

Nella maggioranza dei Paesi e delle Chiese d'Europa esiste una avvertita distinzione tra Insegnamento della religione scolastico e catechesi, attività differenti che comunque trovano un raccordo interno all'azione pastorale. Il primo è normalmente considerato come un prezioso contributo alla formazione umana e culturale dei cittadini, all'interno delle finalità delle diverse istituzioni scolastiche. La seconda ha invece un raggio più ampio e mira in particolare alla formazione e istruzione dei credenti, nella vita di fede¹⁵.

In altro passaggio si sottolinea che si

tende a considerare l'Insegnamento della religione come un contributo alla conoscenza e all'apprezzamento dei contenuti e dei valori della tradizione cristiana, offerto dalla scuola a tutti gli alunni, in vista della loro crescita e maturazione personale. La catechesi, invece, richiede o propone un'adesione esplicita alla fede, nel contesto della comunità ecclesiale[...]. Nonostante la distinzione sia chiara sul piano teorico, in alcuni Paesi le istituzioni scolastiche accolgono tuttora un Insegnamento della religione di impianto catechistico¹⁶.

2. Edificare una cultura europea in una scuola a servizio della persona

Nell'attuale scenario socio-culturale è ormai sotto gli occhi di tutti la delicata questione educativa. L'emergenza, richiamata instancabilmente dal Papa¹⁷, riguarda in primo luogo non i bambini, i fanciulli, i ragazzi, i giovani, ma più radicalmente gli adulti educatori, formatori, docenti, genitori. Sono loro i protagonisti di una possibile

¹³ Cfr. Zani A.V. *La parità scolastica in Europa*. In: Centro Studi per la Scuola Cattolica. *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola cattolica in Italia*. Dodicesimo Rapporto. Brescia 2010 pp. 331-354.

¹⁴ Cfr. CEI-Servizio Nazionale per l'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* pp.432-437.

¹⁵ Ibid. p. 433.

¹⁶ Id.

¹⁷ Cfr. Benedetto XVI. Discorso al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma. 5 giugno 2006; ID. Discorso ai partecipanti al Convegno della Diocesi di Roma. 11 giugno 2007; ID. Discorso all'apertura del convegno ecclesiale della Diocesi di Roma. 9 giugno 2008; ID. Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione. 21 gennaio 2008.

nuova azione pedagogica sulla quale scommettere, basata su una solida formazione personale, interiore, spirituale e relazionale, culturale e umana, svolta possibilmente in alleanza, in rete, in sinergia a favore di quelle che sono le persone più fragili, quelle in crescita, in cerca di orientamento, di senso, in evoluzione verso la maturazione di un pieno, equilibrato e possibilmente sereno progetto di vita.

Quando si affronta il tema “cultura”, vale la pena ricordare il Concilio Vaticano II, che al n. 53 di *Gaudium et spes* dà questa immagine:

È proprio della persona umana il non poter raggiungere un livello di vita veramente e pienamente umano se non mediante la cultura, coltivando cioè i beni e i valori della natura. [...] Con il termine generico di “cultura” si vogliono indicare tutti quei mezzi con i quali l'uomo affina e sviluppa le molteplici capacità della sua anima e del suo corpo; procura di ridurre in suo potere il cosmo stesso con la conoscenza e il lavoro; rende più umana la vita sociale, sia nella famiglia che in tutta la società civile, mediante il progresso del costume e delle istituzioni; infine, con l'andar del tempo, esprime, comunica e conserva nelle sue opere le grandi esperienze e aspirazioni spirituali, affinché possano servire al progresso di molti, anzi di tutto il genere umano¹⁸.

È in questa prospettiva conciliare che Giovanni Paolo II definirà la cultura “ciò per cui l'uomo in quanto uomo diventa più uomo”¹⁹.

2.1. La questione culturale ed educativa come questione antropologica

Sembra che ci si trovi di fronte ad una società che si pensa incapace di formare e orientare i giovani. Alcuni teorizzano l'avvento della cosiddetta ‘modernizzazione riflessiva’. Un'espressione quanto mai equivoca, dietro la quale si nasconde la legitti-

¹⁸ Circa la definizione di cultura se ne possono ricordare alcune. Il Tyler, per esempio, la considera come “quell'insieme complesso, quella totalità, che include la conoscenza, la fede, l'arte, la morale, la legge, il costume e ogni altra capacità e abitudine acquisite dall'uomo come membro di una società” (Tyler E.B. *Primitive Culture*. Vol. I. London 1871 p. 1 - trad. it.: *Alle origini della cultura*. 3 voll. Ed. dell'Ateneo. Roma 1985-1987). Per Tyler, la cultura coincide sostanzialmente con la “civiltà”. Da qui prende le mosse un lungo e complesso dibattito che accentua ora gli aspetti più sociologici, come le forme simboliche proprie dei diversi gruppi etnici, ora quelli più valoriali, la cultura come patrimonio ideale, che contiene anche un “dover essere”, ora il sapere elaborato in determinati luoghi e circoli, ora un approccio marcatamente antropologico: la cultura come nota identificativa e via di perfezionamento dello spirito umano (cfr. Diaco E. *La portata culturale dell'Irc in una scuola a servizio della persona*. In: CEI-Servizio Nazionale per l'Irc. “Io non mi vergogno del Vangelo” (Rm 1,16). IRC per una cultura a servizio dell'uomo. Bologna 2010 pp.70-79).

¹⁹ Discorso all'UNESCO. 02.06.1980.

mazione di un modello di società che rinuncia a qualsiasi forma di educazione, dato che la modernizzazione viene fatta coincidere con l'autorealizzazione individualistica e narcisistica dei puri individui "casuali"²⁰. L'impossibilità di educare è vista come condizione normale della società in cui si vive. Essa è stata resa inevitabile, ed anzi desiderabile e auspicabile, da quando la nostra società si è concepita come aperta alla massima variabilità possibile delle opzioni e dei comportamenti, cosicché gli stessi fenomeni di devianza vengono concepiti come una delle tante possibilità ammissibili, a condizione che non ledano gli uguali diritti degli altri a fare lo stesso. A motivo di questa particolare e diffusa convinzione oggi bisognerebbe parlare di emergenza educativa.

La "questione educativa" investe l'intera società e quindi anche la scuola e naturalmente anche l'Irc. Si può dire che oggi bisognerebbe andare nella direzione di una visione condivisa dell'educare, dove la relazione diventa l'aspetto fondamentale e che, in riferimento ai soggetti coinvolti, si specifica su di una triade strettamente connessa: la domanda, la proposta e la libertà. Se si parla dell'educare come relazione, è necessario rifarsi al concetto di persona intesa come soggetto costituito dalla relazione e quindi bisognoso di relazione. Sulla natura e sulla identità della persona, occorre far convergenza attraverso una condivisa visione antropologica.

La questione antropologica evidenzia oggi che il terreno su cui ci si confronta o, come dicono alcuni, la battaglia di civiltà, non sia tanto contro l'ateismo, ovvero il problema del "Dio-non Dio", quanto, invece, il confrontarsi con la questione dell'umanità dell'uomo, ovvero il problema del "uomo-non uomo".

Oggi sembra che bisogna difendere l'uomo per difendere Dio. Infatti, ciò che viene messo a rischio dal biocentrismo della cultura radicale e da una mentalità di scienza senza coscienza è proprio l'umanità dell'uomo, quel qualcosa che non si può ridurre a semplice materiale biologico. La scienza, cui oggi si è demandato il compito di risolvere ogni problema umano, togliendolo dalla fede o dalla religione, dispone di un concetto "ridotto" di vita, che consiste nella pura e semplice vita biologica, senz'altro senso né altro significato che oltrepassi la pura e semplice funzionalità degli organi umani. La individualità della vita personale è diluita nella genericità della vita biologica, nella funzionalità organica delle "parti separate" dell'uomo. La vita umana verrebbe considerata un puro materiale organico, una materia di ricambio, una riserva di donazione di organi. Se l'uomo è ridotto a un prodotto della biologia, tutti lo possono manipolare e non è più inviolabile, mentre se è una persona, rimane un mistero che tutti devono rispettare nella sua trascendenza. Se prima faceva problema impostare in modo corretto il rapporto uomo-sovrumano, e cioè il rapporto

²⁰ Cfr. Beck U., Giddens A., Lash S. *Modernizzazione riflessiva*. Trieste 1999.

dell'uomo con il soprannaturale, con l'alto, con il divino, ora fa problema impostare correttamente il rapporto uomo-infraumano, cioè il rapporto dell'uomo con le creature a lui inferiori, con il mondo animale e il mondo delle cose²¹.

2.2. La questione di Dio nell'orizzonte culturale ed educativo

Durante il Viaggio apostolico in Francia (12-15 settembre 2008), Benedetto XVI affronta in più momenti la questione di Dio e della cultura europea. In particolare mi piace sottolineare un passaggio di un discorso che, a mio avviso, rende bene la questione del nostro tempo. Infatti Egli dice:

una cultura meramente positivista che rimuovesse nel campo soggettivo come non scientifica la domanda circa Dio, sarebbe la capitolazione della ragione, la rinuncia alle sue possibilità più alte e quindi un tracollo dell'umanesimo, le cui conseguenze non potrebbero essere che gravi. Ciò che ha fondato la cultura dell'Europa, la ricerca di Dio e la disponibilità ad ascoltarLo, rimane anche oggi il fondamento di ogni vera cultura²².

Il quadro culturale generale nel quale ci si muove è caratterizzato da alcuni fenomeni come il mutamento delle strutture sociali, la fiducia nella ragione e nelle scienze, il forte individualismo, l'edonismo, il libertarismo, la secolarizzazione, il nichilismo, l'indifferenza religiosa, la religione come materiale di consumo²³. Ciononostante, nella cultura post-moderna, bisogna fare i conti anche con il pluralismo religioso e la multiculturalità²⁴.

²¹ Cfr. Sanna I. *La questione antropologica ed il contributo dell'Irc all'educazione*. Relazione al Convegno nazionale dei Direttori e Responsabili diocesani dell'Irc, Torino 12-14 aprile 2010. In: http://www.chiesacattolica.it/cc_i_new_v3/allegati/8946/SANNA.pdf (07.10.11).

²² Benedetto XVI. Discorso all'Incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins. Parigi 12.09.2008.

²³ Questi argomenti meriterebbero singole trattazioni in quanto vengono classificati come sfide culturali per la Chiesa, tuttavia, ai fini di questa ricerca, è rilevante far notare la complessità del contesto socio-culturale, mentre per gli ulteriori approfondimenti si rimanda a: Poupard P. (a cura) *Sfide culturali per la Chiesa. Tertio millennio adveniente*. Roma 1998; Dotolo C. *Identità cristiana e mutamenti culturali: quali orientamenti*. In: Calabrese S. (a cura). *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della fede?* Leumann (TO) 2004 pp.57-70; Thuruthiyil S. (a cura) *La fede in un'epoca di pluralismo*. Roma 1997; Savagnone G. *Evangelizzare nella post-modernità. Istruzioni brevi per una navigazione "a vista"*. Leumann (TO) 1997¹ p. 105; Aliotta M. (a cura). *Cristianesimo, religione, religioni. Unità e pluralismo dell'esperienza di Dio alle soglie del terzo millennio*. Cinisello Balsamo 1999 (MI).

²⁴ Souza de C. *Catechesi e pluralismo culturale e religioso*. In: Alberich E. et al. *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*. Leumann (To) 2002 pp. 139-161.

Si comprende, dunque, perché si insista tanto sulla questione di Dio. Il Santo Padre afferma che detta questione è centrale in quanto la relazione con Lui è essenziale per il cammino dell'umanità e

la Chiesa e ogni cristiano hanno proprio il compito di rendere Dio presente in questo mondo, di cercare di aprire agli uomini l'accesso a Dio. [...] Da una parte, infatti, si intende mostrare le varie strade che conducono ad affermare la verità circa l'esistenza di Dio, quel Dio che l'umanità ha da sempre in qualche modo conosciuto, pur nei chiaroscuri della sua storia, e che si è rivelato con lo splendore del suo volto nell'alleanza con il popolo di Israele e, al di là di ogni misura e attesa, in modo pieno e definitivo, in Gesù Cristo. [...] Dall'altra parte, si vuole mettere proprio in luce l'importanza essenziale che Dio ha per noi, per la nostra vita personale e sociale, per la comprensione di noi stessi e del mondo, per la speranza che illumina il nostro cammino, per la salvezza che ci attende oltre la morte. [...] Le esperienze del passato, anche non lontano da noi, insegnano che quando Dio sparisce dall'orizzonte dell'uomo, l'umanità perde l'orientamento e rischia di compiere passi verso la distruzione di se stessa²⁵.

Circa la questione educativa, il Papa individua, con chiarezza, i passaggi ragionevoli per superare la falsa idea di autonomia e dice:

una radice essenziale consiste[...] in un falso concetto di autonomia dell'uomo: l'uomo dovrebbe svilupparsi solo da se stesso, senza imposizioni da parte di altri, i quali potrebbero assistere il suo autosviluppo, ma non entrare in questo sviluppo. In realtà, è essenziale per la persona umana il fatto che diventa se stessa solo dall'altro, l'"io" diventa se stesso solo dal "tu" e dal "noi", è creato per il dialogo, per la comunione sincronica e diacronica. E solo l'incontro con il "tu" e con il "noi" apre l'"io" a se stesso. Perciò la cosiddetta educazione antiautoritaria non è educazione, ma rinuncia all'educazione: così non viene dato quanto noi siamo debitori di dare agli altri, cioè questo "tu" e "noi" nel quale si apre l'"io" a se stesso. Quindi un primo punto mi sembra questo: superare questa falsa idea di autonomia dell'uomo, come un "io" completo in se stesso, mentre diventa "io" anche nell'incontro collettivo con il "tu" e con il "noi"²⁶.

2.3. Il contributo culturale di una disciplina scolastica come l'Ir confessionale

Se ci si sofferma sul modello già descritto di un Ir confessionale "nel quadro delle finalità della scuola", potremmo cogliere, a mio avviso, una provvida opportunità

²⁵ Benedetto XVI. Messaggio in occasione del Convegno "Dio oggi: con Lui o senza di Lui cambia tutto". 7 dicembre 2009.

²⁶ Benedetto XVI. Discorso all'Assemblea generale della CEI. 27 maggio 2010.

culturale ed educativa in ambito scolastico. Gli elementi di fondo delle finalità generali dell'Ir scolastico, per esempio cattolico (Irc), di per sé offrirebbe una risposta disciplinare a quelle che sono le istanze dell'alunno relative alla dimensione religiosa proprie di ogni essere umano; gli interrogativi su Dio, sull'interpretazione del mondo, sul significato e sul valore della vita, sulle norme dell'agire umano. Si proporrebbe una risposta scolastica attraverso una disciplina che derivi i suoi aspetti contenutistici dalla Rivelazione e dalla fede della Chiesa. Ciò significherebbe familiarizzare con la realtà della Religione per cui se ne coglierebbe la valenza educativa e progettuale, giacché renderebbe capaci di prendere una decisione personale in materia religiosa proprio attraverso il confronto con il cristianesimo nella confessione cattolica. Così, sarà anche possibile la relazione del cattolicesimo con le altre confessioni cristiane e con le altre religioni, rilevando le diverse concezioni del mondo, dell'uomo e delle relative ideologie, favorendo la comprensione e la disponibilità nei confronti delle scelte altrui. Anche per chi si ritiene cattolico, l'Irc favorirebbe le motivazioni per una vita religiosa e per un'azione responsabile in seno alla stessa Chiesa e alla società.

Come in ogni disciplina scolastica, l'apprendimento degli obiettivi dell'Irc risulterebbe un percorso fondamentale per raggiungere le finalità formative della scuola. In questa prospettiva, l'incontro con la religione non potrà restare al solo livello delle informazioni, le quali si potrebbero trovare in qualsiasi enciclopedia o dizionario, giacché il comprendere non si può fermare a informazioni e conoscenze, ma sarà l'occasione di cogliere i valori e i significati, di cui la religione è rivestita, nelle persone che credono nel Dio di Gesù Cristo. Naturalmente, in questo tracciato, l'Irc non richiede per sé che l'alunno aderisca personalmente ai valori religiosi, ma che percepisca quali valori e significati siano in gioco, vale a dire che riconosca che si tratti di valori universalmente vissuti e condivisi. La sensibilità per i valori religiosi non è raggiungibile senza un certo livello di consapevolezza per i problemi esistenziali dell'uomo, ai quali, appunto, le religioni e in particolare il cristianesimo vengono incontro, suscitando ulteriori domande di senso e promuovendo possibili risposte in vista di un proprio progetto di vita.

La comprensione di un valore o significato include sempre il riferimento alla problematica del senso fondamentale dell'uomo. I valori sono possibilità e vie per realizzare il senso dell'esistere. Implicano sempre la comprensione dei corrispondenti problemi dell'uomo. Questa finalità dell'Irc non sarà realizzabile senza uno studio della problematica di fondo dell'esistenza umana che sia esplicito e protratto nel tempo, soprattutto perché la consapevolezza di questi problemi non è più assicurata automaticamente dalla cultura in genere. Anche per i credenti che studiano l'Irc come disciplina scolastica, la comprensione della religione e del cristianesimo si riferisce ugualmente alle proposte e alle risposte, al significato o alla rilevanza che la religione

ha per essi, alla ripercussione sui problemi personali e sociali. Per chi non crede, comprendere la religione potrebbe significare anche capire "l'umano" delle persone che la praticano, in vista della convivenza civile nel quadro della società pluralista.²⁷

Le competenze religiose, che l'alunno raggiunge nell'Irc scolastico, si esprimeranno in una maturità umana di fronte alla religione, dove atteggiamenti e comportamenti esprimeranno, in termini di umanizzazione dell'alunno, il determinarsi con maggiore responsabilità e libertà di fronte ai valori e ai significati religiosi. Quindi, l'Irc presenterebbe questa determinazione in chiave di servizio alla maturità dell'alunno di fronte all'ambito particolare della religione e del cristianesimo. Evidentemente, si tratta di maturità umana di fronte alla religione e al cristianesimo e non di maturità

²⁷ Mi sembra opportuno richiamare il discorso di Benedetto XVI in occasione del viaggio apostolico in Francia (12-15 settembre 2008). Durante la cerimonia di benvenuto il Papa mette in evidenza una sana concezione della laicità e la necessità di non osteggiare la religione che, con il suo apporto specifico, contribuisce davvero al bene della società e soprattutto delle giovani generazioni. Infatti Egli, rivolgendosi al Presidente della Repubblica francese, afferma: «Lei ha del resto utilizzato, Signor Presidente, la bella espressione di "laicità positiva" per qualificare questa comprensione più aperta. In questo momento storico in cui le culture si incrociano tra loro sempre di più, sono profondamente convinto che una nuova riflessione sul vero significato e sull'importanza della laicità è divenuta necessaria. E' fondamentale infatti, da una parte, insistere sulla distinzione tra l'ambito politico e quello religioso al fine di tutelare sia la libertà religiosa dei cittadini che la responsabilità dello Stato verso di essi e, dall'altra parte, prendere una più chiara coscienza della funzione insostituibile della religione per la formazione delle coscienze e del contributo che essa può apportare, insieme ad altre istanze, alla creazione di un consenso etico di fondo nella società. Il Papa, testimone di un Dio che ama e che salva, si sforza di essere un semiatore di carità e di speranza. Ogni umana società ha bisogno di speranza e questa necessità è ancora più forte nel mondo d'oggi che offre poche aspirazioni spirituali e poche certezze materiali. I giovani sono la mia preoccupazione più grande. Alcuni di loro faticano a trovare un orientamento che loro convenga o soffrono di una perdita di riferimenti nella loro famiglia. Altri ancora sperimentano i limiti di un comunitarismo religioso condizionante. Messi a volte ai margini e spesso abbandonati a se stessi, sono fragili e devono affrontare da soli una realtà che li supera. E' dunque necessario offrire loro un solido quadro educativo e incoraggiarli a rispettare e ad aiutare gli altri, così che arrivino serenamente all'età matura. La Chiesa, in questo campo, può recare il suo contributo specifico. Anche la situazione sociale del mondo occidentale, segnata purtroppo da una tacita progressione della distanza tra ricchi e poveri, mi preoccupa. Sono certo che è possibile trovare soluzioni giuste che, andando oltre l'aiuto immediato necessario, giungano al cuore dei problemi nell'intento di proteggere i deboli e di promuovere la loro dignità. Attraverso le sue numerose istituzioni e iniziative la Chiesa, come del resto numerose associazioni nel Suo Paese, cerca spesso di provvedere alle necessità immediate, ma è allo Stato che spetta di legiferare per sradicare le ingiustizie. In una cornice molto più larga, Signor Presidente, mi dà pensiero anche lo stato del nostro pianeta. Con grande generosità Dio ci ha affidato il mondo da Lui creato. E' urgente imparare a rispettarlo e a proteggerlo meglio. Mi sembra che sia venuto il momento di fare delle proposte più costruttive per garantire il benessere delle generazioni future» (Benedetto XVI. Discorso tenuto all'Eliseo di Parigi il 12 settembre 2008).

cristiana di cui si parla nella catechesi; quest'ultima, infatti, è adeguata conoscenza della Rivelazione, solida coscienza di appartenenza alla Chiesa, piena partecipazione alle sue attività, conseguente impegno e testimonianza cristiana nella vita. L'umanizzazione dell'alunno richiede che egli non venga a trovarsi acriticamente di fronte a un ambito così rilevante della cultura e della vita, quale è la religione, in particolare la religione cristiana, molto affermata e diffusa in Europa. A questo proposito vale la pena citare un discorso del Papa, durante il viaggio apostolico in Polonia (25-28 maggio 2006), quando afferma che "la sapienza evangelica, letta nelle opere dei grandi santi e verificata nella propria vita, va portata in modo maturo, non infantile e non aggressivo, nel mondo della cultura e del lavoro, nel mondo dei media e della politica, nel mondo della vita familiare e di quella sociale"²⁸. Il Beato Giovanni Paolo II, rivolgendosi al mondo della cultura nel suo viaggio apostolico in Polonia (1-9 giugno 1991), invita i partecipanti ad essere artefici della cultura, a riconoscere più chiaramente i fondamentali segni orientativi, avendo in mente "specialmente la verità sulla persona umana, annunciata dal cristianesimo e la gerarchia cristiana dei valori"²⁹.

La crescita verso la maturità umana presuppone il superamento della situazione di grossolana e piatta ignoranza, di indifferenza e di insensibilità, di preconcetti e di pregiudizi, di rappresentazioni fanciullesche della fede in Dio, di avvilenti manipolazioni della libertà praticate da persone che sfruttano la credulità della gente, ecc.. Tuttavia, queste indicazioni richiedono un'ulteriore spiegazione in merito al problema della confessionalità e dell'impegno della Chiesa nella promozione dell'Irc scolastico. Lo studio della religione cattolica offre all'alunno la possibilità di essere attratto dalla

²⁸ Benedetto XVI. Discorso in occasione dell'incontro con i religiosi, le religiose, i seminaristi ed i rappresentanti dei movimenti ecclesiali. Częstochowa 26 maggio 2006.

²⁹ Giovanni Paolo II. Discorso al mondo della cultura. Varsavia 8 giugno 1991. Il Papa insiste, sempre in un altro viaggio apostolico in Polonia (5-17 giugno 1999), a perseguire la ricerca della verità presentando il volto del Dio-Amore. Egli dice che proprio questa verità "diventa fonte della speranza del mondo e indicatore della strada della nostra responsabilità. L'uomo può amare, perché prima è stato amato da Dio. [...] La verità sull'amore di Dio getta luce anche sulla nostra ricerca della verità, sul nostro lavoro, sullo sviluppo della scienza, su tutta la nostra cultura. Le nostre ricerche e il nostro lavoro hanno bisogno di un'idea guida, di un valore fondamentale, per dare il senso e unire in una sola corrente gli sforzi degli studiosi, le riflessioni degli storici, la creatività degli artisti e le scoperte dei tecnici, che si stanno sviluppando con una velocità vertiginosa. Esiste un'altra idea, un altro valore o un'altra luce capace di dare senso al molteplice impegno degli uomini di scienza e di cultura, senza limitare contemporaneamente la loro libertà creativa? Ecco, questa forza è l'amore, che non si impone all'uomo dall'esterno, ma nasce nella sua interiorità, nel suo cuore, come la sua più intima proprietà. All'uomo si chiede soltanto di permetterle di nascere e di volere impregnare di essa la propria sensibilità, la sua riflessione nel laboratorio, nell'aula del seminario e delle lezioni, ed anche al banco di lavoro delle arti" (Discorso ai Rettori dei Centri accademici. Toruń 7 giugno 1999).

prospettiva religiosa della vita. Se egli aderisce al valore o rimane fedele alle scelte già fatte, certamente non è un abuso né una manipolazione, ma una possibilità normale, insita nello stesso studio della religione. Infatti, con lo studio di altre discipline in cui valori e significati occupano uno spazio fondamentale come la musica, la letteratura, la storia ecc., inevitabilmente, per l'alunno, si apre la possibilità di aderire positivamente a questo valore o a quel significato. Quando un alunno giunge a intravedere il valore umanizzante insito nella musica o nell'arte ecc., l'insegnante non viene accusato di manipolazione confessionale o ideologica³⁰.

2.4. Parlare di Dio oggi: privilegiare il linguaggio simbolico

Una delle sfide di oggi è la restaurazione del significato religioso-simbolico di oggetti ed eventi nel linguaggio della sfera pubblica, ovvero fede e cultura devono in qualche modo essere ricondotti a un'armonia. Per la prima volta nella storia, viviamo in un'epoca in cui vi è una grande libertà religiosa personale ma all'interno di una cultura che è essenzialmente a-religiosa o anti-religiosa. La cultura pubblica presume che Dio non sia presente. Se in passato tutte le cose del mondo venivano considerate come il risultato dell'azione creativa di Dio ed erano dunque simboli esteriori della sua presenza, oggi il comune sentire ritiene che tutti gli oggetti e gli eventi abbiano soltanto un significato pragmatico. Se le persone desiderano assegnarvi un significato simbolico, ciò è semplicemente frutto di un'opzione personale. I sociologi della religione sottolineano che le persone oggi non formano più i loro valori personali attorno ai sistemi valoriali istituzionali, ma tendono invece a scegliere ecletticamente da una grande varietà di sistemi valoriali ritagliandosi così una loro "religione individuale"³¹.

Durante l'Irc, si parla sì di Dio, ma secondo una struttura disciplinare, nel quadro delle finalità della scuola, impostata secondo il linguaggio simbolico.

Il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge sicuramente un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona, giacché permette l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti culturali che, portando al

³⁰ Per quanto detto confronta: Gevaert J. *Natura e finalità dell'IR nella scuola*. In: Gevaert J., Giannarelli R. (a cura). *Didattica dell'insegnamento della religione*. Leumann (TO) 1991 pp. 9-31; Trenti Z. *La religione come disciplina scolastica*. Leumann (TO) pp. 149-174; Rosa de G. *La vita umana ha senso? La risposta alle domande ultime dell'uomo*. Torino 1987; Gevaert J. *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*. Leumann (TO) 1992; ID. *Esperienza umana e annuncio cristiano*. Leumann (TO) 1975.

³¹ Cfr. White A. *La comunicazione pastorale*. In: Giuliodori C.-Lorizio G. (a cura). *Teologia e comunicazione*. Cinisello Balsamo (MI) 2001 pp. 188-190.

massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inconoscibili. Il confronto, quindi, con la forma storica della religione cattolica, svolgerebbe un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile, in quanto permetterebbe di cogliere importanti aspetti dell'identità culturale di appartenenza e di aiutare le relazioni e i rapporti tra persone di culture e religioni differenti.

Simbolo è comunque un termine, un nome, o anche una rappresentazione che può essere familiare nella vita di tutti i giorni e che tuttavia possiede connotati specifici oltre al suo significato ovvio e convenzionale. Esso implica anche qualcosa di vago, di sconosciuto o di inaccessibile per noi³². Pertanto parlare di Dio con un linguaggio simbolico significa parlarne attraverso una parola che espressamente rinvia a un'infinità di sensi. Ma proprio per questo si può dire che il simbolo è il segno finito che porta in sé l'infinito, è la parola che dice altro, ma non allegoricamente, è la metafora che non può essere esaurita. Naturalmente, la simbolicità non è sufficiente a caratterizzare il discorso su Dio, giacché i simboli nei quali si rappresentano e si pensano il divino sono simboli attraversati da una contraddizione, perché contengono non solo un'infinità di sensi, ma anche una contraddizione di cui non si può vedere il superamento³³. Non si tratta di una contraddizione assoluta del finito con l'infinito, ma di una contraddizione di cui non conosciamo la superabilità. Perciò, il simbolo si può considerare come una riserva inesauribile di senso, che non appena dà luogo a un'interpretazione, subito ne sollecita altre. Ma ciascuna interpretazione, ogni parola che osa dire Dio, è fedele all'inesauribilità del simbolo non semplicemente perché si dichiara come un'interpretazione che ne ammette altre, ma anche perché nella sua stessa struttura attesta l'inesauribilità del suo tema.

Privilegiare il linguaggio simbolico, significherebbe per l'Irc condividere e attivare il processo di simbolizzazione tipico della scuola, ovvero consentire di affrontare realtà altrimenti indicibili e inconoscibili, portando al riconoscimento di un patrimonio di esperienze segnate anche religiosamente ed offrire la possibilità di dare un senso originale e criticamente fondato a tante domande, talora cruciali, sull'esistenza, rivestendo anche una sua funzione propria nell'elaborazione di un progetto di vita

³² Cfr. Jung C.G. *L'uomo e i suoi simboli*. Milano 2004 p. 19.

³³ Ciancio C. *Parlare di Dio al limite del silenzio. Dire Dio oggi: che cosa presuppone, che cosa implica, che cosa esclude*. In: Mazzillo G. (a cura). *Parlare di Dio. Possibilità, percorsi, fraintendimenti*. Cinisello Balsamo (MI) 2002 p. 55. Ciancio dice a proposito dei simboli cristiani che "in questi simboli la contraddizione non è evitabile, perché il nesso che essi rappresentano tra Dio e il mondo o l'uomo, è segnato dal negativo da cui mondo e uomo sono affetti. Così nel simbolo della creazione collidono eternità e temporalità, infinità e determinatezza di Dio; nel simbolo della croce si uniscono morte e salvezza, mentre nel simbolo apocalittico coincidono distruzione e nuova creazione" (Id.).

in modo armonico, dinamico, evolutivo. Per questo motivo diventa fattore di convivenza per i tanti elementi comuni sia di tipo valoriale che culturale, nel rispetto della coscienza e della libertà di ciascun alunno. Infatti, l'alunno viene messo in grado di interpretare la storia degli effetti, derivanti dal cristianesimo e dal cattolicesimo, e di comprendere le implicanze del dialogo interreligioso, con un particolare riferimento alla svolta del Concilio Ecumenico Vaticano II.

3. Formare un insegnante di qualità per una cultura di qualità

Edificare una scuola a servizio della persona è il fine a cui deve tendere la cultura e per cui esiste l'educazione scolastica. E la scuola è davvero al servizio dell'uomo se porta ad appropriarsi consapevolmente e creativamente della propria tradizione. Fare cultura è anche quando si fanno emergere gli interrogativi radicali sulla vita, sul rapporto tra l'uomo e la donna, sulla nascita, sul lavoro, sulla sofferenza, sulla morte, sull'amore che la condizione umana propone a tutti e a ciascuno, oggi come sempre in passato. Compreso l'interrogativo sulla felicità, tanto che c'è addirittura chi definisce la cultura come "il tessuto vivo di ciò che gli uomini e le donne pensano che sia la loro felicità, la dimensione esistenziale giusta per i loro desideri e le loro aspirazioni"³⁴.

La dimensione religiosa è costitutiva dell'essere umano, per cui anche la scuola deve occuparsene. L'Irc, come abbiamo già detto, può essere davvero una risposta disciplinare, in quanto offre ai giovani possibilità nuove per collocare il fatto religioso nel percorso educativo e dentro di esso confrontarsi con le risposte che lo stesso Irc propone. Ciò avviene attraverso un approccio tematico non solo di tipo pedagogico-didattico e storico-culturale, ma anche antropologico-esperienziale e biblico-teologico.

Il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona. Esso permette, infatti, l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti culturali che, portando al massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inconoscibili. Vale la pena qui ricordare le parole del Papa quando dice che

la dimensione religiosa non è dunque una sovrastruttura; essa è parte integrante della persona, sin dalla primissima infanzia; è apertura fondamentale all'alterità e al mistero

³⁴ Mezzasalma C. *La parola alta della vita. Cultura, anima, fede nel postmoderno*. Panzano in Chianti (FI) 2007 p. 84.

che presiede ogni relazione ed ogni incontro tra gli esseri umani. La dimensione religiosa rende l'uomo più uomo³⁵.

Impostare una disciplina scolastica che affronti le domande inerenti la dimensione religiosa postula naturalmente un insegnante di religione cattolica (IdR) ben formato³⁶. La passione educativa per i giovani non dovrà essere solo nell'ordine dell'intenzionalità educativa, ma anche nella qualità professionale espressa da un buon esercizio delle cosiddette competenze. Nell'esercizio della sua professione, l'IdR come ogni altro insegnante, favorisce un dialogo ed un confronto aperti e costruttivi *tra* gli alunni e *con* gli alunni, e, nello specifico, promuovere, nel rispetto della coscienza di ciascuno, la ricerca e l'apertura al senso religioso dell'esistenza.

3.1. La padronanza delle competenze esprime la qualità dell'insegnamento

L'IdR è, per sua natura, un insegnante-educatore. Ciò, però, prevede la padronanza di tutta una serie di competenze che spazino da quella competenza disciplinare, didattica, progettuale e organizzativa, a quella valutativo-formativa e comunicativo-relazionale.

La *competenza* è quell'agire personale e originale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, cioè a risolvere un problema, ad eseguire un compito, vale a dire a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi

³⁵ Benedetto XVI. Discorso agli Insegnanti di religione cattolica italiani. Roma 25 aprile 2009. Questo discorso del Papa, viene ripreso anche dalla lettera circolare della Congregazione per l'educazione cattolica, a firma del Prefetto. Card. Zenon Grocholewski, a proposito dell'insegnamento della religione cattolica sotto il profilo culturale e in rapporto con la catechesi, dove si afferma che "l'insegnamento scolastico della religione s'inquadra nella missione evangelizzatrice della Chiesa. È differente e complementare alla catechesi in parrocchia e ad altre attività, quale l'educazione cristiana familiare o le iniziative di formazione permanente dei fedeli. Oltre al diverso ambito in cui ognuna è impartita, sono differenti le finalità che si prefiggono: la catechesi si propone di promuovere l'adesione personale a Cristo e la maturazione della vita cristiana nei suoi diversi aspetti, [...] l'insegnamento scolastico della religione trasmette agli alunni le conoscenze sull'identità del cristianesimo e della vita cristiana" (Lettera circolare n. 520/2009. Agli Em.mi ed Ecc.mi Presidenti delle Conferenze Episcopali su *l'insegnamento della Religione nella scuola*. Roma 05.05.2009, n. 17).

³⁶ Per questo argomento confronta: CEI-Servizio Nazionale per L'Irc (a cura). *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'IRC*. Leumann (TO) 2009.

(conoscenze), il saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.³⁷

Consapevoli del fatto che ogni disciplina apre a molteplici prospettive ed è soggetta a diverse interpretazioni, la *competenza disciplinare* significa, quindi, non solo conoscenza della disciplina insegnata, ma anche che essa vada collocata entro un quadro di cultura generale; quindi non si richiede solo padronanza del quadro storico ed epistemologico della religione cattolica, non solo la conoscenza dei rapporti della religione cattolica con le altre discipline, ma anche la consapevolezza delle dimensioni epistemologico-disciplinari presenti negli Obiettivi e delle relazioni tra di loro della dimensione antropologica, biblico-teologica-storica e dialogica; come pure si richiede la consapevolezza della rilevanza personale e sociale di quei saperi; difatti, nessun sapere è neutro e, tantomeno, la sua comunicazione. Le discipline sono officine di senso, idee di cultura nella scuola e l'Irc, mediante l'IdR, dovrà sempre cogliere l'importanza di questa interpretazione della competenza disciplinare, intesa come aiuto, per gli alunni, a trovare ognuno il proprio orizzonte di senso.³⁸

La *competenza didattica* comporta per l'IdR che non solo sappia ciò che insegna, ma anche che sappia insegnare, per cui è necessario acquisire una metodologia che abitui a poter trasmettere nel migliore dei modi i vari contenuti disciplinari; occorre, cioè, sviluppare competenze didattiche che la sola conoscenza disciplinare non può dare. Non è solo questione di conoscenza-applicazione dei metodi di insegnamento, ma anche competenza d'analisi, di messa in opera di tecniche e una competenza costituita da un atteggiamento riflessivo che consente di stabilire legami fra pratica in classe e teoria.

Inoltre, la *competenza progettuale* che ne deriva, è una competenza complessa e dinamica nello stesso tempo, comunicativa e relazionale, ossia richiede un costante impegno di ricerca e di azione, in un processo permanente di arricchimento e approfondimento, inteso a corroborare un *habitus* professionale che tenga sempre vive e attive l'iniziativa personale e la cooperazione relazionale e sociale, alla luce di un'intesa decisionale condivisa nella conduzione delle azioni educative e formative, finalizzate a rendere protagonisti gli alunni affidati, nella conquista della loro libertà e nello sviluppo della loro originalità creativa.³⁹

³⁷ Cfr. Minello R. *La professionalità dell'IdR: competenze pedagogico-didattiche*. "Notiziario Servizio Nazionale per L'Irc" 2008 n. 1 pp. 45-46.

³⁸ Cfr. Ibid. pp. 46-47.

³⁹ Cfr. Ibid. pp. 48-49.

L'acquisizione della *competenza organizzativa* evidenzia il saper costruire il progetto educativo con i colleghi del *team* o del consiglio di classe, ovvero saper interagire nelle sedi di lavoro comune e, in particolare, saper coordinare e gestire i consigli di classe, degli eventuali dipartimenti disciplinari, delle singole commissioni preposte a specifici problemi (aggiornamento, integrazione, recupero, rapporti extra-scuola, ecc.).

Allo stesso modo la *competenza valutativo-formativa* va intesa come capacità riflessiva e orientativamente autovalutativa, cioè di osservazione e controllo dei processi di insegnamento-apprendimento, di verifica e di valutazione ciclica e formativa. Nonostante la difficoltà per l'IdR di applicare all'Irc le pratiche circa la valutazione in senso pieno, giacché si tende a collocare questo insegnamento in una condizione di debolezza scolastica, può vantare di aver affinato la sua capacità di osservazione e analisi sistematica in modo tale da essere in grado di far emergere, dai discorsi e dalle pratiche della scuola, il carattere molteplice, polimorfo, pluridimensionale della valutazione, diventando di esempio per le altre discipline. Difatti, la valutazione appare determinata, nel suo concreto realizzarsi e agire, da criteri molto differenziati che tendono a valorizzare approcci, modelli, funzioni e fattori molto vari ed eterogenei.

La valutazione, infatti, contiene per sua natura una complessità difficilmente riducibile a soluzioni lineari, a risposte univoche, a protocolli di azione certi. Infine, la *competenza comunicativo-relazionale* mette in evidenza che la realtà scolastica è diventata, ancor più che in passato, un crocevia di relazioni umane che si intrecciano e si giocano a diversi livelli: interistituzionale (con le altre scuole), intergrupale (tra i gruppi presenti nella scuola: il Consiglio di interclasse, il Collegio Docenti, etc.), interpersonale (tra le persone: docenti, alunni, genitori, etc.). Dunque, se tutte le competenze sono importanti, è soprattutto nell'ambito relazionale che si decide il risultato definitivo dell'apprendimento, soprattutto per i soggetti in età evolutiva.⁴⁰

L'IdR, coltivando una competenza relazionale attenta e matura, applica in modo proficuo tutte le altre sue capacità. Infatti, dove la relazione alunno-insegnante è vischiosa, o bloccata, nasce un circolo vizioso che conduce al fallimento sicuro dello scopo didattico. Al rifiuto, da parte dell'alunno, delle materie di studio, ma in realtà indirizzato all'insegnante, segue un rifiuto più o meno consapevole dell'allievo da parte dell'insegnante, che ne compromette in modo definitivo l'iter formativo.

Possiamo dire che la professionalità dell'IdR esige la presenza e l'esercizio di alcune doti che sono proprie di ogni docente nella scuola: capacità progettuale e

⁴⁰ Cfr. Ibid. pp. 50-53.

valutativa, relazionalità, creatività, apertura all'innovazione, costume di ricerca e di sperimentazione.

3.2. L'Irc e l'IdR risorse per la scuola e per la Chiesa

L'Irc è un'opportunità culturale non solo per la scuola, ma anche per la Chiesa. Si parla spesso di alleanza educativa per il bene dei giovani, alleanza tra scuola e parrocchia. È importante che quest'ultima si renda conto del ruolo che l'Irc occupa nella formazione delle giovani generazioni e apprezzi il contributo da esso offerto, tenendolo nella dovuta considerazione anche nei propri piani pastorali.

Benedetto XVI, riferendosi agli Insegnanti di Religione cattolica, dice

Il vostro servizio, cari amici, si colloca proprio in questo fondamentale crocevia, nel quale – senza improprie invasioni o confusione di ruoli – si incontrano l'universale tensione verso la verità e la bimillenaria testimonianza offerta dai credenti nella luce della fede, le straordinarie vette di conoscenza e di arte guadagnate dallo spirito umano e la fecondità del messaggio cristiano che così profondamente innerva la cultura e la vita del popolo italiano. [...] voi contribuite, da una parte, a dare un'anima alla scuola e, dall'altra, ad assicurare alla fede cristiana piena cittadinanza nei luoghi dell'educazione e della cultura in generale⁴¹.

Il pluralismo religioso è esperienza positiva e fattore di libertà, ma non può tradursi in una forma di relativismo volta a porre sullo stesso piano qualsiasi esperienza religiosa, da quelle più radicate nelle tradizioni locali a quelle di assai più recente e limitata instaurazione. La proposta di un insegnamento dedicato a esporre i contenuti della tradizione cattolica non è perciò il residuo di epoche passate ma, anzi, l'occasione per favorire un confronto e un sereno dialogo fra culture diverse, dato che non si può avviare un dialogo se non a partire da una posizione e da un'identità precisa e consapevole. L'Irc, i cui obiettivi di apprendimento prevedono anche l'attenzione al fenomeno religioso in genere e alle risposte che altre tradizioni hanno dato alle domande religiose, costituisce oggi l'occasione per impostare un dialogo efficace e fecondo con le nuove generazioni di immigrati che frequentano comunemente le scuole italiane e cercano, proprio attraverso la frequenza scolastica, di raggiungere la desiderata integrazione.

Lungi dall'essere strumento di proselitismo, l'Irc si pone anche al servizio degli studenti non cattolici per presentare con onestà e correttezza la tradizione religiosa

⁴¹ Benedetto XVI. Discorso agli Insegnanti di religione cattolica italiani. 25 aprile 2009.

che ha segnato indelebilmente la storia del nostro Paese. L'esperienza concreta di tanti Idr testimonia che questo è possibile ed è comunemente apprezzato tanto dagli studenti italiani quanto dai figli di immigrati. Il dialogo e l'amicizia nati sui banchi di scuola possono far ben sperare nel superamento di pregiudizi e incomprensioni nel prossimo futuro. A proposito del contributo dell'Irc alla scuola e quindi all'educazione Benedetto XVI dice:

Grazie all'insegnamento della religione cattolica, dunque, la scuola e la società si arricchiscono di veri laboratori di cultura e di umanità, nei quali, decifrando l'apporto significativo del cristianesimo, si abilita la persona a scoprire il bene e a crescere nella responsabilità, a ricercare il confronto ed a raffinare il senso critico, ad attingere dai doni del passato per meglio comprendere il presente e proiettarsi consapevolmente verso il futuro⁴².

3.3. La formazione in servizio per un insegnamento di qualità

Oggi è necessario individuare come sviluppare una specifica continuità col passato, per non disperdere nulla, e per passare a proposte operative per accompagnare l'IdR nella formazione in servizio⁴³. Questa continuità è rappresentata dall'analisi professionale sulle pratiche, con l'obiettivo di costruire competenze professionali attraverso una formazione articolata e auto-riflessiva, legata al momento in cui si produce riflessività e consapevolezza deontologica, consolidando lo statuto disciplinare degli insegnanti, la loro preparazione psico-pedagogica, la loro capacità progettuale e anche la capacità di mediazione didattica. Insomma, l'uso della buona pratica nella formazione e nell'aggiornamento degli insegnanti rappresenta una strategia ologrammatica⁴⁴.

Importante soprattutto è la ricostruzione condivisa dell'analisi della buona pratica attraverso lavori di gruppo. "Posso fare meglio e fare prima se faccio così? Che cosa

⁴² Id.

⁴³ Cfr. Minello R. *Criteri per la progettazione di una buona pratica didattica*. "Notiziario del Servizio Nazionale per L'Irc" 2007 n. 2 pp. 54-63.

⁴⁴ Si fa riferimento ad uno dei principi che caratterizzano il "pensiero complesso" di Edgar Morin. Il principio ologrammatico sostiene l'impossibilità di conoscere il tutto se non si conosce la specificità della parti allo stesso modo per cui non si può conoscere una parte se non si conosce la totalità. Un esempio tratto dal mondo biologico è costituito dalla "cellula" che, parte dell'organismo, contiene l'informazione genetica del tutto. Dal punto di vista epistemologico a un modello riduzionista di spiegazione lineare si sostituisce un tipo di "spiegazione circolare in movimento": la comprensione di un fenomeno non richiede una spiegazione causale ma un processo complesso che va dal tutto alle parti e dalle parti al tutto. Lo stesso Edgar Morin ha parlato anche di "uomo ologrammatico" facendo riferimento alla condizione post-moderna di forte interdipendenza planetaria (Cfr. Morin E. *Introduzione al pensiero complesso*. Milano 1995³).

posso fare di nuovo e di diverso dopo quel che ho imparato attraverso l'analisi della buona pratica?" E' questa modificazione di atteggiamenti che diventa qualità permanente. Non basta condurre gli IdR *a sperimentare per decidere*, ma anche *a rimeditare per essere*. L'IdR non si limiterà ad osservare pratiche scolastiche da riproporre, ma acquisirà un abito di ricerca e di interpretazione. Imparerà a puntare meglio i suoi strumenti, calibrando e ricalibrando le formule progettuali senza attendersi un risultato preconstituito. Le buone pratiche nell'IdR evidenziano la capacità trasformativa della dimensione religiosa, mettono in luce i processi e i discorsi, rilevano e attivano un circuito riflessivo nei soggetti, generano comunità di apprendimento e comunità di pratica e da esse si alimentano.

Un gruppo professionale di insegnanti corrisponde a una comunità di pratiche professionali, che intervengono, consapevolmente o inconsapevolmente, nella definizione di abilità e competenze, e anche dei significati dell'intervento educativo. Il tema delle comunità di pratica mira non solo a sottolineare il ruolo e l'importanza dell'esperienza nei processi di apprendimento (intesa come coinvolgimento attivo in un contesto), ma soprattutto del tessuto sociale e relazionale, che consente di rielaborare ed attribuire un senso all'esperienza maturata. Le tre caratteristiche essenziali della comunità di pratica sono: la realizzazione di una *impresa comune*, intesa come tale dai suoi membri e negoziata nei suoi diversi aspetti; l'esistenza di un *impegno reciproco* tra i membri, i quali si sentono legati da una comune identità all'interno di una determinata entità sociale; la presenza di un *repertorio condiviso* di risorse comuni sviluppato nel tempo, ossia linguaggi, stili di azione, sensibilità, modalità ricorrenti di azione e pensiero. Le comunità di pratica sono anche il presupposto di forme di apprendimento più o meno estese. Apprendimento significa, infatti, dare significato alla realtà, valorizzare l'esperienza, rinforzare l'identità professionale all'interno del proprio contesto.⁴⁵

La buona pratica descrive i risultati, i punti di forza, di criticità e i processi di un progetto locale, nelle sue linee operative, nell'efficacia dello svolgimento, nella sua realizzazione. Ciò presuppone che siano sempre comprensibili le modalità, le risorse, le valutazioni e gli esiti delle azioni; quindi richiede come condizione necessaria, la combinazione fra sapere e fare: non basta "saper" costruire un progetto, è essenziale "farlo" e documentare ciò che si è appreso nel processo di interazione fra teoria e pratica. Alla fine non ne risulterà un "modello" – termine che rinvia all'idea di certezza e di paradigma – ma un'esperienza contingente, una soluzione che ha risolto un dubbio, un problema. Per questo la buona pratica funziona in un determinato contesto locale e temporale.

⁴⁵ Cfr. Wenger E. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano 2006.

La buona pratica possiede la caratteristica della trasferibilità se è concreta, se è il risultato di più persone che vivono nella comunità locale e mettono assieme esperienze sia soggettive che collettive, se è frutto di un percorso di lavoro in cui la fiducia, l'attenzione e la comunicazione sono al centro dell'agire, se è portatrice di elementi di novità, se è realizzata preferibilmente in rete. Costruire una buona pratica è dunque un esercizio per incrementare competenza progettuale, autonomia e responsabilità.

La formazione professionale dell'Irc dovrebbe articolarsi in riferimento a:

- I contenuti dell'Irc dovrebbero costituire i quattro assi portanti dell'aggiornamento: la riflessione sulla Scrittura; la riflessione teologica; la riflessione etica e morale; la riflessione sull'uomo, sul mondo e sulle altre religioni.
- La didattica e la metodologia dell'insegnamento con particolare attenzione alle nuove possibilità di impostare l'azione di insegnamento-apprendimento servendosi delle innovazioni tecnologiche e informatiche.
- La conoscenza sempre più attenta e scientificamente corretta del mondo giovanile, delle nuove tendenze, delle esigenze "antiche" ma sempre "nuove" espresse dal giovane in formazione.
- Il contesto scolastico da intendersi sempre più come comunità educante, nella quale tutti gli attori (docenti, famiglie, altre agenzie educative, ragazzi) hanno la loro funzione relazionata più o meno efficacemente alla buona riuscita dell'azione di crescita.

3.4. Servire l'uomo: la spiritualità come motivazione intrinseca

La scelta del termine spiritualità⁴⁶ nasce dalla natura peculiare dell'Irc, che è allo stesso tempo professione e missione, in forza del mandato che l'IdR riceve dalla Chiesa, e quindi richiede oltre alla competenza professionale quell'altra competenza che gli viene dal suo essere credente: la fede.

Quando si parla di dimensione spirituale dell'IdR, tutti pensiamo subito ai momenti di preghiera, ai tempi di celebrazione vissuti e culminati nella celebrazione eucaristica, invece, bisogna pensare sì ad un nutrimento spirituale, ma anche all'acquisizione delle competenze proprie della professione docente. Infatti, la spiritualità propria dell'IdR è dentro e attraverso la sua professionalità e competenza.

⁴⁶ Per questo argomento confronta: Biemmi E. *Una spiritualità per l'insegnante di religione*. "Notiziario del Servizio Nazionale per L'Irc" 2006 n. 2 pp. 180-182.

La sorgente della spiritualità di un IdR sta nel cuore della sua professione, nel modo con cui egli la vive e la interpreta. Si tratta di una "spiritualità incarnata" che ha le seguenti caratteristiche:

- il gusto per quello che si insegna, che nasce dalla conoscenza e dall'amore di quanto si insegna. Il primo tratto di spiritualità sta nella familiarità, nell'amore sempre rinnovato per l'oggetto del proprio insegnamento;
- la capacità di trasformare l'oggetto in itinerario accessibile e percorribile da ciascuno per la propria crescita di umanità. Qui l'esercizio delle competenze non come mero bagaglio tecnico, ma come creazione di spazi di crescita e maturazione. L'amore per l'oggetto insegnato e per le persone passa dalla cura della mediazione, dalla cura con la quale si fa entrare, si fa visitare, si fa apprezzare quanto si insegna.
- la fatica di accettare il cambiamento. Sembra che più si salga la scala dei gradi di scuola e più si avverta la fatica del cambiamento. Si verifica un irrigidimento della formazione e delle strutture, la difficoltà a integrare i cambiamenti. Un aspetto importante della formazione è quello di favorire, sollecitare, accompagnare i cambiamenti. La disponibilità a cambiare, a rimettersi in gioco, a vincere le resistenze è un tratto della maturità adulta ed è un tratto della spiritualità dell'IdR, giacché nella sua esperienza credente c'è l'invito continuo alla conversione, alla migrazione, al pellegrinaggio. La capacità di cambiare e di contribuire a far cambiare la scuola sta nel cuore della spiritualità dell'IdR e può essere un suo contributo specifico.

L'Idr è testimone consapevole della *dynamis* della Parola di Dio che consente di interpretare l'esperienza religiosa umana. È qui evidente il riferimento ad una spiritualità che, sulle indicazioni della *Dei Verbum*, si fonda sulla Parola ascoltata e conservata nel proprio cuore. L'Idr da credente vive e proclama la salvezza facendone memoria nell'azione di ringraziamento che si eleva dalla comunità cristiana nel vivere il memoriale degli eventi della storia della salvezza. A questo proposito si può fare riferimento ad una spiritualità che si fonda sulle indicazioni della *Sacrosanctum Concilium*, su una vita eucaristicamente orientata. L'Idr proclama e testimonia la salvezza a tutti rapportandosi con ottimismo al mondo e alla storia. Qui il riferimento è alla *Gaudium et spes*, nella quale si legge che vivere intensamente e profondamente significa essere nel mondo ma non del mondo. L'Idr esprime la gioia dell'appartenenza ed il coraggio della testimonianza. L'ultimo basamento della spiritualità dell'Idr è dato dal suo appartenere alla Chiesa cattolica e, sulla scia della *Lumen gentium*, dalla consapevolezza di essere stato chiamato a far parte del popolo amato da Dio.

4. Conclusione

Afferma il *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa* che

Una cultura può diventare sterile e avviarsi a decadenza, quando *si chiude in se stessa e cerca di perpetuare forme di vita invecchiate, rifiutando ogni scambio e confronto intorno alla verità dell'uomo*⁴⁷.

Credo che ciò sia vero anche per la scuola. Per questo, l'orizzonte che ci vede lavorare dalla stessa parte – e l'augurio con cui concludo questa comunicazione – è quello di contribuire a elaborare una cultura capace di arricchire l'uomo attraverso

il coinvolgimento di tutta la persona, la quale vi esplica la sua creatività, la sua intelligenza, la sua conoscenza del mondo e degli uomini e vi investe, inoltre, la sua capacità di autodomínio, di sacrificio personale, di solidarietà e di disponibilità a promuovere il bene comune⁴⁸.

⁴⁷ N. 556.

⁴⁸ Id.

Ks. Vincenzo Annicchiarico

Budowanie europejskiej kultury w służbie człowiekowi

Tekst, o który mnie poproszono: „Budowanie europejskiej kultury w służbie człowiekowi”, pozwala mi przeprowadzić refleksję, którą Krajowe Biuro ds. Nauki Religii Katolickiej Konferencji Episkopatu Włoch, kierowane przeze mnie, od lat stara się pogłębić zarówno na poziomie akademickim, jak i empirycznym, angażując jak najwięcej osób, różnorodnych grup i centrów kulturowych. Uważam, iż za tło mojego wystąpienia może posłużyć wolumin z badaniami dokonanymi przez Radę Konferencji Episkopatów Europy (CCEE) dotyczącymi nauczania religii w rzeczywistości europejskiej, prowadzonymi przez Krajowe Biuro ds. Nauki Religii Katolickiej Konferencji Episkopatu Włoch na zakończenie ciekawej pracy zbiorowej delegatów poszczególnych Konferencji Episkopatów Europy¹. Wspomniana praca ukazuje przede wszystkim zaangażowanie Kościoła w służbie szkole i młodym pokoleniom w wieku szkolnym przez nauczanie religii katolickiej. Podkreśla jednocześnie przekonanie Kościoła, iż może się przyczynić, właśnie przez to nauczanie, do budowania nowej Europy i do rozwoju pełnej świadomości obywatelstwa europejskiego, także dzięki znajomości tradycji i tożsamości, które kształtowały nasz Kontynent, a które dzisiaj coraz bardziej krzyżują się z innymi, w kontekście Europy pluralistycznej, wielokulturowej i wieloreligijnej.

Moje przedłożenie będzie zatem dotyczyło szczególnie świata szkoły, środowiska wychowawczego, w którym osoby spędzają większość czasu wczesnej młodości, podkreślając wkład, jaki Kościół może wnieść w to szczególne środowisko wychowawcze i jakie bogactwo może stanowić właśnie nauka religii typu wyznaniowego.

Jak napisano w temacie symposium: „Wychować dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli”, poświęconego procesowi integralnego rozwoju dzieci i młodzieży w czasie pilnej „potrzeby wychowania” trzeba ukazać nauczycielom i katechetom integralną

¹ Por. CEI-Servizio Nazionale per L'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del CCEE*. Leumann (TO) 2008.

pedagogikę katolicką zaproponowaną przez systemy wychowawcze św. Jana Bosko, bł. Edmunda Bojanowskiego i bł. Bronisława Markiewicza.

Często w Rzymie, podczas spotkań na placu św. Piotra, można zaobserwować ciekawe zjawisko, choć nie nadzwyczajne. Rodzice, którzy uczestniczą w audiencji z papieżem, pozwalają małym dzieciom wdrapać się na ramiona, aby mogły zobaczyć papieża; wychowawcy parafialni i szkolni robią tak samo. Z tego zjawiska można wyciągnąć wniosek, że należy się na coś wdrapać, na ramiona kogoś większego. Kilka dni temu obchodziliśmy uroczystość Wszystkich Świętych, która przypominała nam, że święci są mężczyznami i kobietami o silnych ramionach; Kościół wspominał tych gigantów wiary. Na ich ramiona my możemy się wdrapać. Jest to mądre, bo faktycznie, lepiej widać, będąc na ramionach świętych.

Święty Jan Bosko przypomina że „wychowanie jest sprawą serca”, że „należy kochać młodzież”, choć „to nie wystarczy: ważne jest, aby ona czuła się kochana”. Ksiądz Bosko, poprzez system prewencyjny, uczył unikania zła i ochrony młodzieży, wyciągając ją z niebezpiecznych sytuacji. Dawał młodym pracę, dom, wykształcenie i ochronę; dla nich stworzył szkoły zawodowe i warsztaty. Błogosławiony Edmund Bojanowski uczy nas, że w wychowaniu liczy się nie tylko intuicja wychowawcza, lecz także towarzyszenie, nie tylko projektowanie ochronek i bibliotek, lecz także towarzyszenie w przygotowaniu osób, które miałyby pracować w tych przedszkolach. Zadanie to podjął zgromadzenie przez niego założone pod nazwą Służebniczki Najświętszej Marii Panny Niepokalanie Poczętej. Błogosławiony Bronisław Markiewicz, duchowy syn księdza Bosko, jest założycielem Zgromadzenia Michaelitów. Myślę, że uczy nas on ofiarnego zaangażowania wychowawczego na rzecz młodych pokoleń, ze specjalną troską o ubogich; w gruncie rzeczy specyficzną formą miłości jest właśnie kształcenie. W swej działalności wychowawcy młodzieży i dzieci, sierot i opuszczonych, wspierał się na pomocy współpracowników, o których przygotowanie i formację sam się troszczył. W przemówieniu z okazji jego beatyfikacji przytacza się jego powiedzenie: „Chciałbym zgromadzić miliony dzieci opuszczonych ze wszystkich narodów i za darmo żywić, ubierać ich na duszy i na ciele” (Warszawa 19.06.2005)

1. Badania nad nauką religii w Europie

Badania dotyczące nauki religii w Europie, o których już wspominałem i o których teraz będę mówił bardziej szczegółowo, przeprowadzano między styczniem 2005 a listopadem 2007 r. Ich specyfika dotyczy nie tylko badań jako takich, ale także ich

końcowego dokumentu, przyjętego jednogłośnie przez delegatów różnych narodów. Rzeczywiście, badania te stworzyły specjalną okazję, dzięki której Kościoły katolickie kontynentu „przeszły wspólną drogę” dotyczącą kwestii nauczania religii katolickiej.

Ta „wspólna droga” umożliwiła z jednej strony zebranie cennych informacji o sytuacji w różnych państwach, a z drugiej dała początek refleksji wewnątrz Kościołów, aby zdobyły większą świadomość i umożliwiły jej pogłębienie w nadchodzących latach.

Postaram się pokrótce przedstawić obraz tych europejskich badań, ich charakterystykę i osiągnięte rezultaty, poświęcając szczególną uwagę końcowemu dokumentowi. Odsyłam do tekstu Akt, aby mieć kompletny obraz informacji zebranych w państwach europejskich, niemożliwych do zsyntetyzowania w tak krótkim czasie. W książce tej znajduje się m.in. szkic opracowany przez kadrę badawczą, który pozwala utworzyć syntetyczny obraz całości.

Pozwolę sobie także przypomnieć kontekst, w którym się poruszano, czyli teren Europy coraz bardziej „pluralistycznej”, stanowiącej prawdziwe laboratorium „różnic”. W tych latach w sposób szczególny towarzyszy się długiemu procesowi unifikacji ekonomicznej, socjalnej i politycznej, który ujawnił różnice historyczne, kulturowe i religijne. W tej pluralistycznej Europie decydującą kartą rozgrywką jest sprawa wychowania. Faktycznie, dzięki globalnemu i strategicznemu wysiłkowi wychowawczemu można mieć nadzieję, że uda się dokonać autentycznej integracji ludzi i narodów Europy.

Odnosnie do tego tematu, dobrze jest przypomnieć to, co powiedział Benedykt XVI na temat wychowania:

Wychowanie jednak nigdy nie było rzeczą łatwą, a dziś, jak się wydaje, staje się coraz trudniejsze. Wiedzą o tym dobrze rodzice, nauczyciele, kapłani i wszyscy ci, na których spoczywa bezpośrednia odpowiedzialność wychowawcza. Dlatego też mówi się o pilnej potrzebie wychowania, którą potwierdzają niepowodzenia, jakimi nader często kończą się nasze starania, by kształtować osoby rzetelne, potrafiące współpracować z innymi i nadać sens swojemu życiu. [...] Czy powinniśmy zatem obciążyć winą współczesnych dorosłych, którzy rzekomo nie potrafią już wychowywać? Niewątpliwie zarówno rodzice, jak i nauczyciele oraz ogólnie wychowawcy są wystawieni na silną pokusę, by się poddać, a jeszcze bardziej na niebezpieczeństwo niezrozumienia swej roli czy – ściślej – misji, jaka została im powierzona. W rzeczywistości jest to kwestia nie tylko osobistej odpowiedzialności dorosłych czy młodzieży (która to odpowiedzialność wszak istnieje, i nie powinno się tego ukrywać), lecz także powszechnie panującego klimatu, mentalności i rodzaju kultury, które prowadzą do zwątpienia w wartość osoby ludzkiej, w znaczenie prawdy i dobra, a w ostatecznym rozrachunku w dobro życia².

² Benedykt XVI. *Lettera alla Città ed alla Diocesi di Roma sul compito urgente dell'educazione*. Roma 28 gennaio 2008.

Chodzi o wypromowanie nowych wzorów obywatelstwa, rozwinięcie orientacji i zdolności do dialogu i współpracy oraz perspektyw przyszłego współżycia. Krótko mówiąc, otwierają się w tym kontekście perspektywy ogromnego zainteresowania budowaniem nowego obywatelstwa europejskiego. Także temat nauki religii – a ogólnie: relacji pomiędzy społecznością cywilną a religiami – każdego dnia nabiera większego znaczenia.

1.1. Punkt wyjścia

Inicjatywa wyszła od Krajowego Biura ds. Nauki Religii Katolickiej Włoskiej Konferencji Episkopatu pod koniec 2005 r., kiedy zauważono konieczność monitorowania sytuacji europejskiej odnośnie do nauczania religii w szkołach, także po to, aby zebrać wskazówki i sugestie co do szczególnej sytuacji włoskiej. W tym samym czasie jasna była świadomość tego, w jaki sposób nauczanie religii mogłoby kształtować, w scenerii Europy poprzecinanej gwałtownymi i ogromnymi przemianami socjologicznymi, kulturowymi i religijnymi, zarówno punkt odniesienia do formacji pełnego i świadomego obywatelstwa, jak i cenną okazję dla samych Kościołów Europy, dla ich zaangażowania jako protagonistów w trosce o człowieka i w dawaniu świadectwa Ewangelii.

Tak powstał pierwszy zarys projektu, z równoczesnym przekonaniem, że podmiotem organizacyjnym musi być Rada Konferencji Episkopatów Europy, zamiast pojedynczej konferencji episkopatu narodowego, aby umożliwić najlepsze zaangażowanie się w projekt całego Kościoła katolickiego Kontynentu i umożliwić efektywne wspólne zaangażowanie się na poziomie każdego Kościoła narodowego. W konsekwencji także właściwa grupa badawcza została utworzona poprzez wskazania konferencji episkopatów, które zostały poproszone o wybranie swojego delegata, który by uczestniczył w pracach badawczych nie tytułem osobistego zaangażowania, ale jako przedstawiciel swojego Kościoła narodowego.

Utworzyła się w ten sposób prawdziwa „sieć” ludzi, którzy mogliby wymieniać doświadczenia, badania i pasję, zbierając informacje na temat różnych sytuacji krajów europejskich oraz promując świadomość i wrażliwość w klimacie współpracy eklezyjalnej. Jest to na pewno oryginalny aspekt badań.

1.2. Rezultaty

Dokonane badania pozwoliły najpierw stworzyć sieć delegatów konferencji episkopatów, zdolnych prezentować doświadczenia Kościoła w Europie na temat nauki

religii katolickiej. Grupa badawcza reprezentująca jeden tylko obszar geograficzno-kulturowy wypaczyłaby fatalnie perspektywę, ryzykując, że nie zdoła uchwycić – już w punkcie wyjścia – różnych odcieni pozwalających dokonać analizy złożonej i kompleksowej sytuacji nauki religii w Europie. Następnie dały możliwość zebrania ogromnej ilości informacji co do stanu nauczania religii w szkołach w Europie poprzez „raporty narodowe”, przygotowane przez delegatów według wskazań ramowych, przedyskutowanych i przyjętych przez wszystkich delegatów. Należy uściślić, że zbierając informacje, bardziej dbano o ich jakość niż ilość, szukając punktu widzenia Kościoła lokalnego i budując stopniowo, ze świadomością różnych kontekstów, wspólny punkt widzenia badanych. Narzędzie do zbierania danych, schemat, wokół którego rozwinęło się zadanie delegatów, nie promowało tak surowości klasyfikacji ile raczej możliwość zebrania myśli i ocen.

Efektom tych działań była ogromna liczba dokumentów: 29 raportów narodowych (i 4 raporty syntetyczne dołączone w końcowej fazie przetwarzania tekstu); synoptyczna tablica utworzona przez kadrę i zweryfikowana przez delegatów; propozycja syntetycznej „lektury horyzontalnej”; cenne przemyślenia tematów, które wyłoniły się z raportów narodowych. Wszystkie te materiały stanowią ważne odniesienie dla tego, kto będzie chciał poznać i zgłębić sytuację nauki religii w Europie. Badania te pomogły uczestnikom stworzyć syntetyczny dokument, który mogli przyjąć wszyscy delegaci.

Cała dokumentacja została zebrana w tomie z płytą CD i tekstem w czterech językach używanych podczas prac – włoskim, angielskim, francuskim i niemieckim.

1.3. Nauka religii w różnych krajach

Trudno dokonać syntezy ogromu informacji, jakie wynikły z badań. Mimo wszystko można wyodrębnić niektóre fundamentalne aspekty.

Pierwszy dotyczy obecności nauki religii we wszystkich krajach Europy. Propozycja „analizy horyzontalnej” danych badawczych³ sygnalizuje, że obecność ta realizuje się „w sposób, który możemy skupić wokół dwóch głównych zasad: nauki religii bazującej na modelu wiedzy o religii zarządzanym bezpośrednio przez państwo i nauki religii wyznaniowej, zawierającym treści, w których Kościół (tam, gdzie są obecne inne wyznania religijne) odgrywa znaczącą rolę”⁴.

³ A. Porcarelli. *Sguardo sintetico*. W: CEI-Servizio Nazionale per L'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* s. 298-304.

⁴ Tamże s. 301.

Drugi aspekt jest taki, że nauczanie religii według modelu zawierającego treści wyznaniowe jest szeroko rozpowszechnione na poziomie europejskim. De facto charakteryzuje się on, z instytucjonalnego punktu widzenia, tym, że państwo deklaruje się jako „niekompetentne” w materii religii, ale uważa ją za część patrymonium historycznego i kulturowego. Dlatego koniecznie trzeba zaoferować obywatelom „klucz” do ich otwarcia, respektując ich osobiste i rodzinne wybory. Fakt, że motywy nauki ukierunkowane są na typ kulturowy czy katechetyczny, nie zmienia istoty modelu, w którym państwo, prosząc Kościół lub inne różne ugrupowania religijne o to, aby zadbały o taką ofertę formacyjną, poprzez różne formy kontroli czy konieczności zatwierdzenia w różnych państwach, nie deklaruje jedynie swej „niekompetencji”, ale także dostrzega dodatkowe walory wynikające z faktu, że taka oferta pochodzi od wspólnot żywych i witalnych, nosicieli oczywiście pewnej kultury i tradycji, mających korzenie w przeszłości, ale także obecnie dających świadectwo i ukierunkowanych na przyszłość⁵.

Odnosnie do tego tematu będzie czymś interesującym skomentowanie *Raportu końcowego* Komisji zawierającego refleksje dotyczące przyczyn laicyzacji Republiki (11 grudnia 2003), odnoszącego się do dyskusji na temat relacji państwo–religie we Francji. W centrum prac Komisji znalazła się kwestia obecności znaków religijnych, szczególnie muzułmańskich, w życiu publicznym, których emblematycznym przykładem był islamski welon. Mimo wszystko największą uwagę przyciąga tekst, który rabin Francji, Joseph Sitruk, przesłał Prezydentowi Jacquesowi Chiracowi w pierwszych miesiącach 2003 r., jako obszerną refleksję na temat laicyzacji po prawie stu latach od wydania prawa z 1905 r.⁶ Francja, jak wiadomo, jest jeszcze dzisiaj państwem, gdzie wyznaniowe nauczanie religii jest obecne tylko w Alzacji i Mozeli⁷. W tekście tym wielki rabin twierdził, że:

[Wolność religijna] jest prawem wrodzonym, które państwo ma obowiązek uznać, ponieważ prawo to je wyprzedza i przewyższa. Dlatego też państwo prawa nie może zadowolić się umożliwianiem, w kwestii wolności religijnej, jedynie zwykłej tolerancji. Do jego zadań należy też jej wypromowanie. Faktycznie, społeczeństwo nie jest laickie, ale laicyzacja jest zaangażowaniem pluralistycznym. Dyskusja o wolności religijnej nie dotyczy konieczności jej przestrzegania, ale jej promocji. Niektórzy wymagają, aby w imię laicyzacji, państwo nie promowało w żaden sposób roli, jaką odgrywają religie w społeczeństwie, co przeciwnie, spokojnie jest akceptowane, a nawet wymagane, odnośnie

⁵ Por. tamże s. 302.

⁶ J. Sitruk. *Stato, religioni, laicità*. “Il Regno-documenti” 2004 n. 1 s. 47-51.

⁷ Por. Cei-Servizio Nazionale Per L'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* s. 123-128.

do innych wyrazów wolności, takich jak wolność przynależności politycznej, wolność kulturową, sportową i jakichkolwiek stowarzyszeń.

Należy znaleźć bardziej współczesne rozwiązanie, w którym sposoby wsparcia ze strony państwa wszystkich wyznań religijnych, wyraźnie przyczyniających się do dobra wspólnego, nie były postrzegane jako przywileje, ale jako demokratyczne prawa⁸.

W dokumencie wychodzi się od uznania wartości wolności religijnej jako prawa do wyrażenia wolnego i publicznego aktu wiary osobistej w transcendencję bóstwa, włączając w to także wolność wykonywania praktyk religijnych, która jeszcze czasami stanowi problem dla judaizmu, choć jest jasno uznana w tekstach europejskich. Jakkolwiek wolność religijna nie może być utożsamiana z wolnością sumienia czy wolnością poglądów, to jednak stanowi ona ich integralną część, a jednocześnie jest ponad nimi z tej racji, że łączy człowieka z Bogiem, autorytetem transcendentnym i świętym, którego żadna moc ludzka nie może sobie podporządkować⁹. Wielki rabin podkreśla, że w obecnym francuskim kontekście nie może istnieć wolność religijna bez możliwości publicznego jej praktykowania, to znaczy bez wolności kultu, która zakłada wolne wyrażanie się wspólnoty wierzących i rzeczywistą wolność praktykowania.

Nauka religii w szkole, nauczana w sposób wyznaniowy, nie jest przywilejem, ale koniecznością uznania „laikatu” w rzeczywistości historycznej, kulturowej i społecznej kraju i/lub wspólnoty religijnej, które tworzyły i tworzą historię. Faktycznie, z zebranych danych wynika, że wyznaniowa nauka religii w szkołach publicznych każdego typu i stopnia istnieje w następujących państwach: w Austrii, Belgii (zarówno w części flamandzkiej, jak i francuskiej i niemieckiej), Bośni i Hercegowinie, w Chorwacji, Finlandii, Francji (tylko w regionach Alzacji i Mozeli), w Niemczech, Grecji, Wielkiej Brytanii, Szwajcarii, Irlandii, Islandii, we Włoszech i na Litwie, w Estonii, w Polsce, Portugalii, Rumunii, w Republice Czeskiej, Serbii, Czarnogórze, Macedonii, Słowacji, Hiszpanii, na Ukrainie i na Węgrzech. Model wiedzy o religii jest charakterystyczny dla takich państw, jak Norwegia, Szwecja i Dania, w których obecność religii państwowej (luterkańskiej) najprawdopodobniej doprowadzi do zintegrowania wartości kulturalnych biblijno-teologicznych w jedną całość, głęboko naznaczoną charakterystyczną dla kultury tych rejonów sekularyzacją. W krajach tych to państwo decyduje o rodzaju kultury etniczno-religijnej narzucanej obywatelom.

⁸ J. Sitruk. *Stato, religioni, laicità* s. 49.

⁹ Por. O. Marson. *Il carattere confessionale dell'Ir come consapevolezza della missione educativa della Chiesa, il coinvolgimento delle famiglie, il rapporto con la pastorale e la comunità*. W: Cei-Servizio Nazionale Per L'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* s. 298-304

lom w określonych programach i sposobach ich realizacji¹⁰. Choć nauka religii nie jest przewidziana w systemie szkolnym na Białorusi i w Bułgarii, to również w tych krajach obserwuje się zainteresowanie „problemem religijnym”. Na Białorusi możliwe jest prowadzenie, po godzinach szkolnych, fakultatywnych kursów o charakterze niewyznaniowym – „historii religii” i „religii świata” – w Bułgarii zaś można, w niektórych szkołach, i to po godzinach obowiązkowych lekcji, zorganizować katechezę.

1.4. Nauczanie religii w szkole a katecheza

Należy zaznaczyć, że dla delegatów Kościoła Europy nauka religii w szkole jest czymś wyraźnie różnym od prawdziwej i rozumianej w ścisłym tego słowa znaczeniu katechezy. Należy jednak powiedzieć, że faktycznie nie wszystkie sytuacje są adekwatne do tego rozróżnienia. Co więcej, na temat tego argumentu prowadzona jest w Europie ciągła refleksja. Mimo wszystko należałoby mówić o dwóch sposobach nauczania religii typu wyznaniowego, które można porównać pod względem profilu epistemologicznego. Faktycznie, jasno widać, jak wyłaniają się dwa określone i różniące się ujęcia: pierwsze z nich ukierunkowane jest na kształcenie katechetyczne w środowisku szkolnym, drugie zaś na nauczanie ściśle kulturowe tradycji wyznaniowej. Nie zawsze granice pomiędzy tymi dwoma sposobami są precyzyjne, ale taki podział jest obiektywnie konieczny i ważny.

Na pierwszym miejscu lokuje się nauka religii na podstawie wiary i teologiczno-katechetycznej doktryny jakiegoś Kościoła lub wyznaniowej tradycji religijnej. Sposób prowadzenia takich lekcji zależy od odpowiednich władz religijnych. Do tej kategorii należą nauczanie czy kursy proponowane wewnątrz szkoły przez główne Kościoły chrześcijańskie, wspólnoty żydowskie i organizacje muzułmańskie. Tak się dzieje w różnych krajach o długiej i głębokiej tradycji katolickiej albo przynajmniej o większości katolickiej: w Polsce i w Irlandii (większa część szkół jest typu katolickiego), na Słowacji, w Republice Czeskiej, w Chorwacji i na Litwie, a także w małej Islandii o tradycji luterńskiej. Typu wyznaniowego jest ortodoksyjne nauczanie religii w szkołach w Grecji. W tym nurcie należy także umieścić fakultatywne kursy Koranu w Niemczech i Belgii. Co się tyczy środowiska chrześcijańskiego, można powiedzieć, że znajdujemy się wobec oferty katechetycznej w środowisku szkolnym.

Na drugim miejscu lokuje się nauka religii „w ogólnym schemacie szkoły” (na kanwie połączenia teologii i wiedzy o religii). W tym wypadku należy brać pod uwagę dokładne umiejscowienie szkolnej nauki religii „w ogólnym schemacie celów szkoły” – to wyrażenie jest nam bliskie w języku włoskim. W opracowaniu i w propozycji

¹⁰ Por. A. Porcarelli. *Sguardo sintetico* s. 301.

treści te chronią wierność dorobkowi przekazanemu przez tradycję, a zatem ortodoksję doktrynalną i działanie, aby zrealizować otwarty dialog z różnymi naukami religijnymi i wychowawczymi, w taki sposób, aby móc doprowadzić do rzeczywistej konfrontacji z innymi naukami szkolnymi i wyjść naprzeciw, w sposób przejrzysty, pytaniom uczniów i rodzin o ich sens i znajomość¹¹.

¹¹ Dla lepszego zrozumienia należałoby się zatrzymać nad kilkoma przykładami. Jeden może dotyczyć Belgii. Trzeba tu jednak rozróżnić pomiędzy systemem szkolnym wspólnoty flamandzkiej a wspólnoty francusko- i niemieckojęzycznej. We wspólnocie flamandzkiej każdy uczeń pomiędzy 6. a 18. rokiem życia ma prawo do wyboru kursu filozofii, którego treść zależy od uznanego kultu bądź uznanego stowarzyszenia (Kościół rzymskokatolicki, Kościół anglikański, Kościół prawosławny, Kościoły protestanckie, islam, judaizm, Stowarzyszenie Wolnych Myślicieli); zwolniony z kursu może być każdy, kto nie utożsamia się z żadną organizacją. Dla nauczania religii katolickiej programy przygotowywane są przez biskupów i dążą do całościowej formacji uczniów, w ścisłych związku z ogólnymi celami szkoły; kurs stanowi część osobistego toku nauczania i wlicza się do średniej. We wspólnocie francusko- i niemieckojęzycznej oficjalne nauczanie proponuje wybór pomiędzy kursem religii (religia katolicka) a kursem bezreligijnej moralności. W Belgii, co warto podkreślić, działa wiele szkół katolickich (por. Cei-Servizio Nazionale per L'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* s. 76-87.). Drugi przykład może pochodzić z Niemiec, gdzie nauczanie o charakterze konfesyjnym odbywa się w toku studiów w prawie wszystkich landach (z wyjątkiem Berlina, Brandenburgii i Bremy). Proponuje się tutaj przede wszystkim nauczanie religii katolickiej i protestanckiej, w wielu przypadkach także religii prawosławnej i judaistycznej, a w niektórych szkołach, na zasadzie eksperymentu, prowadzone są kursy koraniczne. Dla nauczania religii katolickiej Kościół opracowuje cele i programy, aprobując odpowiednie podręczniki. Państwo jest zobowiązane do czuwania, aby były one zgodne z założeniami konstytucji. „Lekcja religii zorientowana jest na cele pedagogiczne i wychowawcze szkoły, a zarazem obowiązek głoszenia przez Kościół Ewangelii. Musi przekazywać podstawowe zasady wiary katolickiej, przybliżać uczniów do doświadczenia wiary przeżywanej i uczyć zdolności do dialogu i osądu”. „Nauczanie religii jest wspólną sprawą Kościoła i państwa”. Dla tego, kto nie wybiera nauczania o charakterze konfesyjnym, przewidziane są kursy etyki i filozofii (por. Cei-Servizio Nazionale per L'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* s. 129-137). Trzeci przykład to Włochy, gdzie obecne ustalenia w kwestii nauczania religii katolickiej w szkole włoskiej znajdują punkt odniesienia w artykule 9 ugody w sprawie rewizji konkordatu z 1984: „Republika Włocha, uznając wartość kultury religijnej i mając na uwadze, że zasady katolickie stanowią część dziedzictwa historycznego narodu włoskiego, będzie gwarantować, zgodnie z założeniami edukacji szkolnej, nauczanie religii katolickiej w szkołach publicznych każdego stopnia, poza uniwersytetami”. Istnieją cztery możliwości dla tego, kto nie wybiera nauczania religii katolickiej: zajęcia zastępcze, zależne od autonomicznych decyzji poszczególnych szkół, z wyłączeniem zajęć wspólnych dla wszystkich uczniów (por. rozporządzenia ministerialne 128, 129, 130 i 131 z 1986); zajęcia pod kontrolą nauczającego; zajęcia bez obecności nauczającego; wyjście ze szkoły. Sytuacja dzisiaj, w przeciwieństwie do kulturowego i pedagogicznego znaczenia nauczania religii w szkole, wygląda w taki sposób, że część uczniów jest pozbawiona nie tylko jakichkolwiek wiadomości religijnych ze strony instytucji szkolnych, ale nie ma także możliwości konfrontacji z systemem wartości religijnych (por. Cei-Servizio Nazionale per L'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* s. 171-179).

Panorama, jaką projekt badawczy „Religia w szkołach w Europie”, zaplanowany przez Radę Konferencji Episkopatów Europy (CCEE), ukazuje oczom obserwatora w wyniku badań, nie jest ani monolityczna, ani statyczna, ale pluralistyczna i dynamiczna, daleka od jednostronnego i prostego ujęcia. Interpretacja różnych sytuacji musi uznać rzeczywiste różnice między porządkiem epistemologicznym a organizacyjnym. Wydaje się dziwne, że tam, gdzie nauka religii nie jest wyznaniowa, jest także obowiązkowa, tam natomiast, gdzie jest wyznaniowa, przewiduje różne możliwości, zarówno typu wyznaniowego, jak i nie-wyznaniowego. W wypadku zaś nauczania religii poddanego wyborowi uczniów i rodzin, procentowy udział uczęszczających jest bardzo różny, oscyluje pomiędzy prawie stuprocentowym uczestnictwem uczniów a tą obecnością ekstremalnie zredukowaną do kilku procent. Oczywiście, również ten fakt wpływa na skuteczność wychowawczą nauki religii.

Szkola już wcześniej przyjęła zadanie zaoferowania wiedzy o „religii”, za pomocą swojego języka i swoich symboli. Można więc zapytać, czy wytworzył się dominujący wzorzec. Niestety, musimy powiedzieć, że nie. Mimo wszystko pozwolę sobie założyć, że nauka religii „w ogólnym schemacie celów szkoły”, na kanwie połączenia teologii i wiedzy o religii, którą możemy także nazwać wyznaniowo-szkolną, *de facto* zajmuje centralne miejsce w wielokształtnej rzeczywistości europejskiej. Nauczanie religii w szkole w głównym zarysie ma solidny fundament prawny, może więc być uważane za drogę solidną i znaczącą dla teraźniejszości i przyszłości. Ważne jest prowadzenie dalszych badań i poszukiwań na tej podstawie¹².

Nadto warto odnotować uznanie publicznej funkcji nauczycieli religii, które jest prawie jednomyślne. W większości krajów nauczający są utrzymywani przez państwo, ze statusem prawnym identycznym albo podobnym do swoich kolegów. Tam, gdzie nauczanie jest „wyznaniowe”, poza troską o początkową formację ze strony odpowiedniego Kościoła, występuje także wybieranie albo zatwierdzanie samych nauczających ze strony eklezjalnych autorytetów; w wielu wypadkach chodzi o „misję kanoniczną”. Oczywiście w europejskim schemacie szkolnym nie można zapomnieć o szkołach katolickich. Oferta szkół katolickich w Europie, zrównanych w prawach

¹² Wierzę, że „droga włoska” – pozwolę sobie to powiedzieć z pokorą – ma pełne uzasadnienie: w punkcie wyjścia o założeniu wychowawczym; w umiejscowieniu strukturalnym nauczania religii, opartym na znaczeniu i wartości tradycji i doświadczenia, poświadczonym i proponowanym przez nauczycieli przekonujących i kompetentnych. Uczniowie stopniowo otwierają się na drodze personalizacji i dojrzewania, poprzez poznanie i konfrontację, pogłębienie i weryfikację przekazywanych treści. Ścieżka rozwoju zakłada egzystencjalne i angażujące całą osobę odkrywanie, które doprowadzi, być może, do zindywidualizowania problemów, do twórczego przeformułowania i do odkrycia innych dróg bardziej odpowiadających własnym oczekiwaniom i przekonaniom.

ze szkołami publicznymi, jest dość różnorodna; jest to obecność, która ma różne znaczenie w poszczególnych krajach¹³.

Wreszcie, w dokumencie końcowym¹⁴, wskazano to, co się rozumie przez nauczanie religii, jakie cele mu się przypisuje i czym się różni od działalności katechetycznej eklezjalnej we właściwym tego słowa znaczeniu. Delegaci piszą:

W większości krajów i Kościołów Europy istnieje zauważalne rozróżnienie pomiędzy nauczaniem religii w szkole a katechezą, jako różnymi formami, które jednak są powiązane w działalności pastoralnej. Nauczanie religii w szkole zwykle jest uważane za cenny wkład w formację ludzką i kulturową obywateli, w ramach ogólnych celów szkoły. Katecheza natomiast ma większy zasięg i ma na celu szczególnie formację osób do życia wiary¹⁵.

W innym miejscu podkreśla się, że:

Zmierza się do przyjęcia nauczania religii jako wkładu do poznania i wartości tradycji chrześcijańskiej, zaoferowanych przez szkołę wszystkim uczniom w perspektywie ich wzrostu i dojrzałości osobistej. Katecheza natomiast wymaga jednoznacznego przyłgnięcia do wiary, w kontekście wspólnoty kościelnej [...]. Mimo iż rozróżnienie jest jasne na poziomie teorii, w niektórych krajach instytucje szkolne postrzegają nadal nauczanie religii jako katechezę¹⁶.

2. Budować kulturę europejską w szkole na rzecz służby osobie

W obecnej scenerii socjokulturowej oczy niemalże wszystkich są skierowane na delikatną kwestię wychowawczą. Konieczność, niezmordowanie przywoływana przez papieża¹⁷, dotyczy na pierwszym miejscu nie dzieci, dziewcząt i chłopców, ani młodzieży, ale raczej dorosłych wychowawców, formatorów, uczących i rodzi-

¹³ Por. A.V. Zani. *La parità scolastica in Europa*. W: Centro Studi per la Scuola Cattolica. *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola cattolica in Italia*. Dodicesimo Rapporto. Brescia 2010 s. 331-354.

¹⁴ Por. Cei-Servizio Nazionale per L'Irc. *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* s. 432-437.

¹⁵ Tamże s. 433.

¹⁶ Tenże.

¹⁷ Por. Benedykt XVI. *Discorso al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma*. 5 giugno 2006; Tenże. *Discorso ai partecipanti al Convegno della Diocesi di Roma*. 11 giugno 2007; Tenże. *Discorso all'apertura del convegno ecclesiale della Diocesi di Roma*. 9 giugno 2008; Tenże. *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*. 21 gennaio 2008.

ców. To oni są protagonistami nowej i koniecznej akcji pedagogicznej, opartej na solidnym fundamencie osobistym, wewnętrznym, duchowym i relacyjnym, kulturowym i humanitarnym, dokonanej najlepiej we współdziałaniu na rzecz tych osób, które są najbardziej wrażliwe, tych w fazie wzrostu, na etapie poszukiwania kierunku i sensu, oraz dojrzewania pełnego, zrównoważonego i najlepiej spokojnego projektu życia.

Kiedy bierze się pod uwagę temat „kultura”, warto przypomnieć Sobór Watykański II, który w nr 53 *Gaudium et spes* ukazuje taki obraz:

Jest właściwością osoby ludzkiej, że do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa dochodzi ona nie inaczej, jak przez kulturę, to znaczy przez kultywowanie dóbr i wartości naturalnych. [...] Mianem „kultury” w sensie ogólnym oznacza się wszystko, czym człowiek doskonali i rozwija wielorakie uzdolnienia swego ducha i ciała; stara się drogą poznania i pracy poddać sam świat pod swoją władzę; czyni bardziej ludzkim życie społeczne tak w rodzinie, jak i w całej społeczności państwowej przez postęp obyczajów i instytucji; wreszcie w dziełach swoich w ciągu wieków wyraża, przekazuje i zachowuje wielkie doświadczenia duchowe i dążenia na to, aby służyły one postępowi wielu, a nawet całej ludzkości¹⁸.

W tej perspektywie Soboru Jan Paweł II zdefiniuje kulturę jako „to, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem”¹⁹.

2.1. Kultura i wychowanie jako kwestie antropologiczne

Wygląda na to, że znajdujemy się wobec społeczeństwa, któremu się wydaje, że nie jest zdolne formować i ukierunkowywać młodzieży. Niektórzy obwieszczają

¹⁸ Można przywołać kilka definicji kultury. Tyler na przykład rozumie ją jako „pewną złożoność, pewną całość zawierającą w sobie poznanie, wiarę, sztukę, moralność, prawo, obyczaj i każdą inną zdolność i zachowanie nabyte przez człowieka jako członka społeczności” (E.B. Tylor. *Primitive Culture*. Vol. I. London 1871 s. 1; trad. it.: *Alle origini della cultura*. 3 voll. Roma 1985-1987). Według niego kultura współlistnieje z cywilizacją. Stąd czerpie inspirację długa i złożona dyskusja, w której uwypuklone zostają bardziej aspekty socjologiczne, kultura jako idealne dziedzictwo, które zawiera w sobie także przymus, bądź pewna wypracowana wiedza w określonych miejscach i środowiskach, bądź wkład o charakterze antropologicznym: kultura jako oznaka tożsamości i droga doskonalenia dla ludzkiego ducha (por. E. Diaco. *La portata culturale dell'Irc in una scuola a servizio della persona*. W: Cei-Servizio Nazionale Per L'Irc. „Io non mi vergogno del Vangelo” (Rm 1,16). IRC per una cultura a servizio dell'uomo. Bologna 2010 s. 70-79).

¹⁹ *Discorso all'UNESCO*. 2 giugno 1980.

nadejście tak zwanej modernizacji refleksyjnej – zwrot jakże dwuznaczny, za którym ukrywa się uznanie modelu społeczeństwa, które odrzuca jakąkolwiek formę wychowania, ze względu na to, że modernizacja zbiega się z samorealizacją osobistą i narcystyczną osobowości „przypadkowych”²⁰. Niemożliwość wychowywania jest postrzegana jako normalny stan społeczeństwa, w którym się żyje. Stała się ona nieunikniona – co więcej: upragniona i pożądana – od kiedy nasze społeczeństwo otworzyło się na maksymalną zmienność opcji i zachowań, tak że nawet dewiacje są uznane za jedne z wielu możliwości do przyjęcia, pod warunkiem, że zostaną im dane takie same prawa, jak innym. Z racji tego szczególnego i rozpowszechnianego przekonania należałoby dzisiaj mówić o konieczności wychowawczej.

„Kwestia wychowawcza” angażuje całe społeczeństwo, a zatem także szkołę i nauczanie religii. Można powiedzieć, że dzisiaj trzeba iść w kierunku wizji współdziałania wychowania, gdzie relacja staje się fundamentalnym aspektem i w odniesieniu do zaangażowanych podmiotów umiejscawia się w triadzie: pytanie, propozycja i wolność. Jeżeli mówi się o wychowaniu jako relacji, konieczne jest zmodernizowanie koncepcji osoby rozumianej jako podmiot ukształtowany z relacji, a zatem potrzebujący relacji. Co do natury i tożsamości osoby, należałoby je zbliżyć poprzez wspólną wizję antropologiczną.

Kwestia antropologiczna dzisiaj ewidentnie jest terenem, na którym dochodzi do konfrontacji albo – jak mówią niektórzy – bitwy cywilizacji, niekoniecznie przeciw ateizmowi, czyli „Bóg – nie-Bóg”, ale w kwestii człowieczeństwa, czyli problemu „człowiek – nie-człowiek”.

Dzisiaj wydaje się, że trzeba bronić człowieka, aby obronić Boga. Faktycznie tym, co zostaje wystawione na ryzyko przez biocentryzm kultury radykalnej i mentalność nauki bez sumienia, jest właśnie człowieczeństwo, to coś, czego nie można zredukować do prostej, biologicznej materii. Nauka, której przekazano zadanie rozwiązania każdego problemu człowieka, usuwając go z wiary czy religii, dysponuje „zredukowaną” koncepcją życia, które polega na życiu czysto biologicznym, bez żadnego innego sensu ani wyższego znaczenia, które przekraczałoby zwykłe funkcjonowanie ludzkich organów. Indywidualność życia osobistego została podporządkowana życiu biologicznemu, harmonijnemu funkcjonowaniu „oddzielnych części” człowieka. Życie ludzkie jest traktowane jako czysta materia organiczna, materiał do wymiany, zapas organów do przeszczepów. Jeżeli człowiek jest zredukowany do tworu biologii, wszyscy mogą nim manipulować i nie jest już nienaruszalny, podczas gdy jest osobą, pozostaje tajemnicą, którą wszyscy muszą respektować w jej transcendencji. Jeśli wcześniej stanowiło trudność ustanowienie właściwej relacji

²⁰ Por. U. Beck, A. Giddens, S. Lash. *Modernizzazione riflessiva*. Trieste 1999.

„ludzkie–nadludzkie”, czyli relacji człowieka z nadprzyrodzonym, z Kimś innym, z czymś Bożym, teraz problemem jest ustalenie właściwych relacji „człowiek – coś niższego niż człowiek”, to jest relacji pomiędzy człowiekiem a światem zwierzęcym i światem rzeczy²¹.

2.2. Kwestia Boga w perspektywie kulturowej i wychowawczej

Podczas podróży apostolskiej do Francji (12-15 września 2008 r.) Benedykt XVI poruszał w kilku wystąpieniach kwestię Boga i kultury europejskiej. W sposób szczególny chciałbym podkreślić pewną myśl jednego wystąpienia, która według mnie, dobrze oddaje problem naszych czasów. Powiedział on:

Jakaś kultura czysto pozytywna, która usuwałaby z pola podmiotu, jako nienaukowe, pytanie odnośnie Boga, byłaby kapitulacją rozumu, rezygnacją z jego wyższych możliwości, a zatem upadkiem humanizmu, którego konsekwencje nie mogłyby być inne niż ciężkie. To, co zapoczątkowało kulturę Europy, poszukiwanie Boga i gotowość słuchania Go, pozostaje także dzisiaj fundamentem prawdziwej kultury²².

Ogólny obraz kultury, w której się poruszamy, charakteryzuje się takimi zjawiskami, jak przemiana struktur socjalnych, wiara w rozum i w naukę, silny indywidualizm, hedonizm, liberalizm, sekularyzacja, nihilizm, obojętność religijna, traktowanie religii jako przedmiotu użycia²³. Niemniej jednak w kulturze postmodernistycznej trzeba brać też pod uwagę pluralizm religijny i wielokulturowość²⁴.

²¹ Por. I. Sanna. *La questione antropologica ed il contributo dell'Irc all'educazione. Relazione al Convegno Nazionale dei Direttori e Responsabili diocesani dell'IRC. Torino 12-14 aprile 2010*. W: http://www.chiesacattolica.it/cc_i_new_v3/allegati/8946/SANNA.pdf (07.10.11).

²² Benedykt XVI. *Discorso all'Incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins*. Parigi 12.09.2008.

²³ Argumenty te zasługują na osobne potraktowanie w znaczeniu wyzwań kulturowych dla Kościoła. Do celów tych rozważań wystarczy podkreślić złożoność kontekstu socjokulturowego. Szerzej na ten temat: S. Poupard (ed.). *Sfide culturali per la Chiesa. Tertio millennio adveniente*. Roma 1998; C. Dotolo. *Identità cristiana e mutamenti culturali: quali orientamenti*. W: S. Calabrese (ed.). *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della fede?* Leumann (TO) 2004 s. 57-70; S. Thuruthiyil (ed.). *La fede in un'epoca di pluralismo*. Roma 1997; G. Savagnone. *Evangelizzare nella post-modernità. Istruzioni brevi per una navigazione "a vista"*. Leumann (TO) 1997¹ s. 105; M. ALIOTTA (ed.). *Cristianesimo, religione, religioni. Unità e pluralismo dell'esperienza di Dio alle soglie del terzo millennio*. Cinisello Balsamo 1999 (MI).

²⁴ C. De Souza. *Catechesi e pluralismo culturale e religioso*. W: E. Alberich et al. *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*. Leumann (To) 2002 s. 139-161.

Można zatem zrozumieć, dlaczego tak naciska się na kwestię Boga. Ojciec Święty stwierdza, że problem ten jest centralny, ponieważ relacja z Nim jest istotna dla wzrostu człowieka:

Kościół i każdy chrześcijanin mają właściwe zadanie uczynienia Boga obecnym w tym świecie, starając się otworzyć ludziom dostęp do Boga [...]. Z jednej strony faktycznie stara się pokazać różne drogi, które prowadzą do potwierdzenia prawdy odnośnie do istnienia Boga, tego Boga, którego ludzkość od zawsze w jakiś sposób знаła, choć z cieniami w swojej historii, a który objawił splendor swojego oblicza w przymierzu z narodem izraelskim i poza wszelkimi możliwościami i oczekiwaniami w sposób pełny i definitywny w Jezusie Chrystusie. [...] Z drugiej strony należy ukazać wyjątkowe znaczenie, jakie Bóg ma dla naszego życia osobistego i społecznego, dla zrozumienia nas samych i świata, dla nadziei, która oświeca naszą drogę, dla naszego zbawienia, które czeka nas po śmierci. [...] Doświadczenia przeszłości, nawet te niezbyt nam odległe, uczą nas, że kiedy Bóg znika z horyzontu człowieka, ludzkość traci orientację i ryzykuje uczynienie kroków w kierunku zniszczenia samej siebie²⁵.

Co do kwestii wychowawczej, papież wskazuje jasno racjonalne kroki do pokonania fałszywej koncepcji niezależności i mówi:

Istotny rdzeń polega [...] na fałszywej koncepcji niezależności człowieka: człowiek miałby rozwinąć się sam z siebie, bez narzucania się ze strony innych, którzy mogliby towarzyszyć jego samorozwojowi, ale nie wchodzić w ten rozwój. W rzeczywistości jest czymś istotnym dla osoby ludzkiej, że staje się sobą tylko dzięki drugiemu, „ja” staje się samym sobą dzięki „ty” i „my”, jest stworzone do dialogu, do komunii synchronicznej i diachronicznej. Tylko spotkanie z „ty” i z „my” otwiera „ja” na samego siebie. Dlatego tak zwane wychowanie bez autorytetów nie jest wychowaniem, ale rezygnacją z wychowania: w ten sposób nie zostaje przekazane to, co jesteśmy dłużni przekazać innym, czyli owo „ty” i „my”, przy których „ja” otwiera się na samego siebie. Zatem pierwszym krokiem do uczynienia wydaje mi się przekroczenie tej fałszywej koncepcji niezależności człowieka, jako „ja” pełnego w samym sobie, podczas gdy „ja” staje się także w spotkaniu z „ty” i z „my”²⁶.

2.3. Wkład kulturowy nauczania religii typu wyznaniowego

Jeśli zatrzymamy się na już opisanym modelu nauki religii typu wyznaniowego „w kontekście celów szkoły”, możemy dostrzec, moim zdaniem, pozytywne jej

²⁵ Benedykt XVI. *Messaggio in occasione del Convegno “Dio oggi: con Lui o senza di Lui cambia tutto”*. 7 dicembre 2009.

²⁶ Benedykt XVI. *Discorso all'Assemblea generale della CEI*. 27 maggio 2010.

możliwości kulturowe i edukacyjne w środowisku szkolnym. Podstawowe elementy ogólnych celów nauki religii szkolnej, na przykład katolickiej, same w sobie dawałaby uczniom naukową odpowiedź co do wymiaru religijnego życia każdej istoty ludzkiej: na pytania o Boga, o interpretację świata, o znaczenie i o wartość życia, o normy ludzkiego działania. Zaproponowano odpowiedź szkolną poprzez dyscyplinę, która czerpie treści z Objawienia i z wiary Kościoła. Oznacza to bliskość z rzeczywistością religii, dzięki której można wychwycić wartość edukacyjną, co uczyniłoby uczniów zdolnych do podejmowania decyzji w materii religijnej właśnie poprzez konfrontację z chrześcijaństwem wyznania katolickiego. Dzięki temu byłaby możliwa również relacja katolicyzmu z innymi wyznaniem chrześcijańskimi i z innymi religiami, poznanie różnych koncepcji świata, człowieka i ideologii oraz zrozumienie i dyspozycyjność wobec wyborów innych. Nawet dla tych, którzy uważają się za katolików, nauka religii motywowałaby do lepszego życia religijnego i odpowiedzialnego działania w ramach Kościoła i społeczności.

Jak w każdej innej dyscyplinie szkolnej, przyswojenie celów nauki religii stanowiłoby fundamentalne osiągnięcie celów formacyjnych szkoły. W takiej perspektywie spotkanie z religią nie może pozostać tylko na poziomie informacji, które można znaleźć w pierwszej lepszej encyklopedii czy słowniku, ponieważ nauka nie może się zatrzymać tylko na informacji i wiedzy, ale powinna być okazją do wychwycenia wartości i znaczeń, którymi religia jest wypełniona, w osobach wierzących w Boga Jezusa Chrystusa. Oczywiście, w tej sytuacji nauka religii nie wymaga, aby uczeń przyłgnął do wartości chrześcijańskich, ale żeby dostrzegł, jakie wartości i znaczenia są istotne, oraz rozpoznał, że chodzi o powszechnie podzielane wartości i doświadczenia. Wrażliwość na wartości religijne nie jest możliwa bez określonego poziomu świadomości egzystencjalnych problemów człowieka, którym religie, a w szczególności chrześcijaństwo, wychodzą naprzeciw, rodząc dodatkowe pytania o sens i promując możliwe odpowiedzi w związku z prywatnym planem życiowym.

Zrozumienie wartości lub znaczenia religii zawiera zawsze odniesienie do podstawowej kwestii sensu istnienia człowieka. Wartości są możliwościami i drogami do realizacji sensu życia. Implikują one zawsze właściwe zrozumienie ludzkich problemów. Takie cele nauczania religii nie będą możliwe do zrealizowania bez podstawowego rozważania problemów ludzkiej egzystencji, które będzie wyraźne i długotrwałe, zwłaszcza że świadomość tych problemów nie jest automatycznie zapewniana przez kulturę. Także dla wierzących, którzy będą zgłębiali naukę religii jako dyscyplinę szkolną, zrozumienie religii i chrześcijaństwa odnosi się jednakowo do propozycji i odpowiedzi odnośnie do znaczenia czy istoty religii oraz jej wpływu na problemy osobiste i społeczne. Dla tych, którzy nie wierzą, zrozumienie religii mogłoby oznaczać także zrozumienie „wymiaru ludzkiego”

osób, które ją praktykują, w związku z koegzystencją społeczną w kontekście społeczeństwa pluralistycznego²⁷.

Kompetencje religijne, jakie uczeń winien osiągnąć podczas szkolnej nauki religii, wyrażają się w dojrzałej postawie wobec religii, humanizacji oraz większej odpowiedzialności i wolności wobec wartości i znaczeń religijnych. Nauka religii zatem prezentowałaby tę determinację w aspekcie służby dojrzewania ucznia do

²⁷ Wydaje mi się właściwym przywołanie przemówienia Benedykta XVI z podróży apostołskiej do Francji (12-15 września 2008). Podczas ceremonii powitania papież uwydatnił znaczenie zdrowej koncepcji laickości i konieczność nieszkodzenia religii, która poprzez swój specyficzny wkład, służy dobru społeczeństwa, a przede wszystkim dobru młodych pokoleń. Zwracając się do prezydenta Francji, papież stwierdzał: „Zresztą na określenie tego bardziej otwartego rozumienia użył pan, panie prezydencie, wyrażenia «pozytywna laickość». Od 2002 r. istnieje nowe narzędzie dialogu i jestem pełen ufności co do jego działania, bo obie strony wykazują dobrą wolę. Wiemy, że pewne obszary dialogu pozostają wciąż otwarte, że trzeba je będzie zbadać i w sposób zdecydowany i cierpliwy powoli uzdrawiać. Jestem głęboko przekonany, że w obecnej chwili historycznej, kiedy kultury spotykają się coraz częściej, konieczne stało się podjęcie na nowo refleksji nad prawdziwym sensem i znaczeniem laickości. Istotnie, fundamentalne znaczenie ma, z jednej strony, dbanie o rozróżnienie sfery politycznej i religijnej w celu zapewnienia zarówno wolności religijnej obywateli, jak i odpowiedzialności państwa względem nich; z drugiej strony trzeba sobie wyraźniej uświadomić, że religia odgrywa niezastąpioną rolę w formowaniu sumień oraz że może przyczynić się, wraz z innymi czynnikami, do stworzenia podstawowego konsensusu etycznego w społeczeństwie. Papież, który jest świadkiem Boga kochającego i zbawiającego, stara się być siewcą miłosierdzia i nadziei. Każda ludzka społeczność potrzebuje nadziei, a potrzeba ta jest jeszcze większa w naszym społeczeństwie, które w tak niewielkim stopniu rozbudza duchowe dążenia i które daje tak słabe zabezpieczenie materialne. Przedmiotem mojej wielkiej troski są ludzie młodzi. Niektórzy z nich mają trudności ze znalezieniem odpowiedniego dla siebie ukierunkowania bądź cierpią z powodu utraty punktów odniesienia w życiu rodzinnym. Jeszcze inni odczuwają ograniczenia zrzeszeń religijnych. Niekiedy są zepchnięci na margines i pozostawieni samym sobie, są słabi i muszą sami zmagać się z rzeczywistością, która ich przekracza. Konieczną rzeczą jest zapewnienie im odpowiedniego systemu wychowawczego i zachęcanie do szanowania innych ludzi i niesienia im pomocy, tak by pogodnie weszli w wiek odpowiedzialności. W tej dziedzinie Kościół może wnieść szczególny wkład. Sytuacja społeczna, jaka panuje na Zachodzie, a którą niestety cechuje ukryte pogłębianie się różnic między biednymi a bogatymi, także budzi mój niepokój. Jestem przekonany, że można znaleźć właściwe rozwiązania, które będą czymś więcej niż udzielaniem koniecznej, bezpośredniej pomocy, takie, które dotrą do istoty problemu, chroniąc ludzi słabych i uwydatniając ich godność. Poprzez swe liczne instytucje i wieloraką działalność Kościół często stara się, podobnie jak wiele stowarzyszeń w waszym kraju, zaradzać w sposób doraźny zaistniałej sytuacji, ale to do państwa należy stanowienie praw mających na celu wykorzenienie niesprawiedliwości. A mówiąc bardziej ogólnie, panie prezydencie, martwi mnie również stan naszej planety. W swej wielkiej hojności Bóg powierzył nam stworzony przez siebie świat. Trzeba nauczyć się go bardziej szanować i lepiej chronić. Wydaje mi się, że nadeszła chwila, by wypracować konstruktywne projekty, mające na względzie zagwarantowanie dobra przyszłych pokoleń” (Benedykt XVI. *Przemówienie powitalne*. Paryż 12 września 2008).

sferę religii i chrześcijaństwa. Oczywiście chodzi o dojrzałość człowieka wobec religii i chrześcijaństwa, a nie o dojrzałość chrześcijańską, o której się mówi na katechezie; ta ostatnia łączy się z posiadaniem odpowiedniej wiedzy o Objawieniu, mocnej świadomości przynależności do Kościoła, pełnym udziałem w jego działalności, wynikającym z zaangażowania i świadectwa życia chrześcijańskiego. Humanizacja ucznia wymaga, aby nie znalazł się on bezkrytycznie wobec tak istotnej dziedziny kultury i życia, jaką jest religia, w szczególności religia chrześcijańska, utwierdzona i szerzona w Europie. Odnośnie do tego warto przytoczyć wypowiedź papieża podczas podróży apostolskiej do Polski (25-28 maja 2006), kiedy potwierdzał, że „mądrość ewangeliczna, czytana w dziełach wielkich świętych i weryfikowana we własnym życiu, powinna być wprowadzana w sposób dojrzały, a nie infantylny ani napastliwy, w świecie kultury i pracy, w świecie mediów i polityki, w życiu rodzinnym i społecznym”²⁸. Błogosławiony Jan Paweł II, zwracając się do świata kultury podczas swojej podróży apostolskiej do Polski (1-9 czerwca 1991), zaprosił uczestników, aby byli twórcami kultury, aby wyraźniej rozpoznawali podstawowe znaki, mając w pamięci „szczególnie prawdę o człowieku, głoszoną przez chrześcijaństwo i chrześcijańską hierarchię wartości”²⁹.

Wzrost człowieka w kierunku dojrzałości zakłada przewyżczenie ignorancji, obojętności i nieczułości, uprzedzeń i przesądów, dziecięcej wiary w Boga, poniżającej manipulacji, praktykowanej przez osoby, które wykorzystują naiwność ludzi itp. Niemniej jednak takie wskazania wymagają dalszych wyjaśnień problemu wyznaniowości

²⁸ Benedykt XVI. *Przemówienie podczas spotkania z zakonnikami, zakonnkami, seminarzystami i przedstawicielami ruchów kościelnych*. Częstochowa 26 maja 2006.

²⁹ Jan Paweł II. *Przemówienie do świata kultury*. Warszawa 8 czerwca 1991. Papież nalegał podczas kolejnej pielgrzymki do Polski (5-17 czerwca 1999), żeby krocząc drogą poszukiwania prawdy, ukazywać oblicze Boga-Miłości. Mówił, że właśnie ta prawda: „staje się źródłem nadziei świata i drogowskazem naszej odpowiedzialności. Człowiek może miłować, ponieważ został najpierw umiłowany przez Boga. Św. Jan nas poucza: «My miłujemy [Boga], ponieważ Bóg sam pierwszy nas umiłował» (1 J 4,19). Prawda o Bożej miłości rzuca światło również na nasze poszukiwanie prawdy, na pracę nad rozwojem nauki, nad całą naszą kulturą. Nasze poszukiwania i nasza praca potrzebują idei przewodniej, fundamentalnej wartości, która by nadała sens i połączyła w jeden nurt badania uczonych, refleksje historyków, twórczość artystów i rozwijające się w zawrotnym tempie odkrycia techników. Czy istnieje jakaś inna idea, inna wartość lub inne światło, które byłoby w stanie nadać sens wielorakim poszukiwaniom i działaniom ludzi nauki i kultury, nie ograniczając równocześnie ich twórczej wolności? Otóż miłość jest tą siłą, która nie narzuca się człowiekowi od zewnątrz, lecz rodzi się w jego wnętrzu, w jego sercu, jako jego najbardziej wewnętrzna własność. Idzie tylko o to, by człowiek pozwolił się jej narodzić i by umiał nasycić nią swoją wrażliwość, swoje myślenie w laboratorium, w sali seminaryjnej i wykładowej, a także przy warsztacie [wielorakiej sztuki]”. *Przemówienie wygłoszone podczas spotkania z rektorami wyższych uczelni*. Toruń 7 czerwca 1999.

i zaangażowania Kościoła w promowanie nauki religii w szkole. Nauka ta oferuje uczniowi możliwość zostania porwanym religijną perspektywą życia. Jeśli uczeń przyłgnie do wartości religijnych lub pozostanie wierny dokonany już wyborom, to oczywiście nie jest nadużycie ani manipulacja, ale zwykła możliwość związana z nauką religii. Rzeczywiście, wraz z nauką innych dyscyplin, w których wartości i znaczenia zajmują fundamentalną przestrzeń, takich jak muzyka, literatura, historia itp., w sposób nieunikniony otwiera się dla ucznia możliwość pozytywnego przyłgnięcia do takiej wartości czy znaczenia. Kiedy uczeń dostrzega wartości humanizujące związane z muzyką czy sztuką itp., nauczyciel nie zostaje oskarżony o manipulację wyznaniową czy ideologiczną³⁰.

2.4. Mówić dziś o Bogu: wskazanie na język symboliczny

Jednym ze współczesnych wyzwań jest odnowienie religijno-symbolicznego sensu przedmiotów i wydarzeń w sferze języka publicznego oraz zharmonizowanie wiary i kultury. Po raz pierwszy w historii żyjemy w okresie wielkiej wolności religijnej człowieka, ale żyjącego wewnątrz kultury, która jest zasadniczo areligijna czy anty-religijna. Kultura powszechna zakłada, że Boga nie ma. Jeśli w przeszłości wszystko na świecie było postrzegane jako rezultat stwórczego działania Boga i stanowiło zewnętrzne symbole Jego obecności, to współcześnie powszechnie się uważa, że wszystkie rzeczy i wydarzenia mają znaczenie tylko pragmatyczne. Jeśli ludzie chcą im przypisać znaczenie symboliczne, jest to sprawa tylko ich osobistego wyboru. Socjologowie religii podkreślają, że współcześnie osoby nie tworzą wartości osobistych wokół instytucjonalnych systemów wartości, ale skłaniają się ku eklektycznym wyborom z wielkiej różnorodności systemów wartości, kreując w ten sposób swą „indywidualną religię”³¹.

Podczas nauczania religii mówi się o Bogu, ale według pewnej struktury dzie-
dzin, w kontekście celów szkoły, ustanowionych zgodnie z językiem symbolicznym.

Wyraźne porównanie ludzkiego doświadczenia z wymiarem religijnym odgrywa bezsprzecznie niezastąpioną rolę w pełnej formacji człowieka, ponieważ pozwala

³⁰ Zob. J. Gevaert. *Natura e finalità dell'IR nella scuola*. W: J. Gevaert, R. Giannatelli (ed.). *Didattica dell'insegnamento della religione*. Leumann (TO) 1991 s. 9-31; Z. Trenti. *La religione come disciplina scolastica*. Leumann (TO) s. 149-174; G. De Rosa. *La vita umana ha senso? La risposta alle domande ultime dell'uomo*. Torino 1987; J. Gevaert. *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*. Leumann (TO) 1992; Tenze. *Esperienza umana e annuncio cristiano*. Leumann (TO) 1975.

³¹ Por. A. White. *La comunicazione pastorale*. W: C. Giuliodori, G. Lorizio (ed.). *Teologia e comunicazione*. Cinisello Balsamo (MI) 2001 s. 188-190.

na nabywanie i właściwe wykorzystywanie narzędzi kulturowych, prowadzących proces symbolizacji do maksymalnego rozwoju, który szkoła stymuluje i promuje we wszystkich dyscyplinach. Umożliwia ona także komunikowanie rzeczywistości niewypowiedzianych i niepoznawalnych. Konfrontacja z historyczną formą religii katolickiej odgrywałaby główną i konstruktywną rolę w koegzystencji społecznej, o ile pozwoliłaby wychwycić ważne aspekty kulturowej tożsamości i przynależności oraz wspierała relacje i raporty osób różnych kultur i religii. Symbol jest określeniem, nazwą, a także zobrazowaniem, które może być bliskie codziennemu życiu wszystkich i które ma, oprócz własnego znaczenia, oczywistego i formalnego, konotacje specyficzne. Implikuje bowiem także coś niejasnego, nieznanego lub niedostępnego³². Dlatego mówienie o Bogu językiem symbolicznym oznacza mówienie słowami, które odnoszą się konkretnie do nieskończonej treści. Właśnie dlatego jednak można powiedzieć, że symbol jest znakiem skończonym, który nosi w sobie nieskończoność, jest słowem, które mówi coś innego, ale nie tylko alegorycznie, jest metaforą, która nie może zostać nigdy wyczerpana. Naturalnie, symboliczność nie wystarczy do scharakteryzowania dyskursu o Bogu, jako że symbole, w których jest reprezentowana boskość i w jakich się myśli o boskości, są symbolami pełnymi sprzeczności, ponieważ zawierają nie tylko nieskończoność treści, ale także sprzeczności nie do przewyżczenia³³. Nie chodzi tutaj o sprzeczność absolutną skończonego z nieskończonym, ale sprzeczność, której przewyżczenia nie poznajemy. Można zatem uważać symbol za niewyczerpany rezerwuar znaczeń, co do których, jak tylko ustali się pewną interpretację, natychmiast prowokuje to kolejne. Każda interpretacja, każde słowo ośmielające się powiedzieć coś o Bogu, jest wierne niewyczerpalności symbolu nie tylko dlatego, że deklaruje się jako interpretacja, która dopuszcza inne interpretacje, ale również dlatego, że w swojej strukturze świadczy o niewyczerpalności tematu.

Uprzywilejowanie języka symbolicznego oznacza w nauczaniu religii współdzielenie i aktywowanie procesu symbolizacji typowego dla szkoły lub też pozwolenie na stawianie czoła rzeczywistościom niewypowiedzianym i niepozna-

³² Por. C.G. Jung, *L'uomo e i suoi simboli*. Milano 2004 s. 19.

³³ C. Ciancio, *Parlare di Dio al limite del silenzio*. Dire Dio oggi: che cosa presuppone, che cosa implica, che cosa esclude. W: G. Mazzillo (ed.), *Parlare di Dio. Possibilità, percorsi, fraintendimenti*. Cinisello Balsamo (MI) 2002 s. 55. Ciancio w odniesieniu do symboli chrześcijańskich mówi, że „w symbolach tych nie można wykluczyć przeciwieństw, ponieważ związek, jaki one przedstawiają pomiędzy Bogiem a światem i człowiekiem, naznaczony jest tym, co negatywne, czym dotknięty jest świat i człowiek. Mianowicie w symbolu stworzenia kolidują wieczność i czasowość, nieskończoność i określoność; w symbolu krzyża łączą się śmierć i zbawienie, a w symbolu apokaliptycznym zniszczenie i nowe stworzenie” (tamże).

walnym, prowadząc do uznania bogactwa doświadczeń, także tych naznaczonych religijnością, i ofiarowanie możliwości nadania sensu pierwotnego i krytycznie podbudowanego wielu pytaniom, często bardzo istotnym, odnośnie do istnienia, przyjmując także funkcję sobie właściwą w opracowaniu planu życia w sposób harmonijny, dynamiczny i ewolucyjny. Z tego powodu temat ten staje się czynnikiem współistnienia wielu wspólnych elementów, o charakterze aksjologicznym i kulturowym, w poszanowaniu świadomości i wolności każdego ucznia. Rzeczywiście, uczeń jest w stanie zrozumieć historię owoców chrześcijaństwa i katolicyzmu oraz znaczenie dialogu między religiami, ze szczególnym uwzględnieniem przełomu Soboru Watykańskiego II.

3. Formacja kompetentnego nauczyciela dla kultury jakości

Budowanie szkoły w służbie człowiekowi to cel, do którego powinna dążyć kultura, i powód istnienia wychowania szkolnego. Szkoła jest naprawdę w służbie człowieka, jeśli prowadzi do świadomego i twórczego przyswajania tradycji. Tworzy się kulturę także wtedy, gdy pojawiają się zasadnicze pytania o życie, o relacje pomiędzy kobietą a mężczyzną, o narodziny, o pracę, o cierpienie, o śmierć i o miłość, ważne dla wszystkich ludzi, zarówno współcześnie, jak i w przeszłości. Nie pomijając pytań o szczęście, są nawet tacy, którzy definiują kulturę jako „materię żywą, w której, jak myślą kobiety i mężczyźni, jest ich szczęście, wymiar egzystencjalny właściwy ich pragnieniom i aspiracjom”³⁴.

Wymiar religijny jest zasadniczy dla człowieka, dlatego szkoła również powinna się nim zajmować. Nauczanie religii, jak już zostało powiedziane, może naprawdę oferować młodym nowe możliwości umieszczenia czynnika religijnego w edukacji i wewnątrz niej konfrontowanie się z odpowiedziami, które nauczanie religii proponuje. Odbywa się to poprzez tematyczne zetknięcie się z problemami o charakterze pedagogiczno-dydaktycznym i historyczno-kulturowym, a także antropologiczno-empirycznym i biblijno-teologicznym.

Wyrażna konfrontacja wymiaru religijnego z ludzkim doświadczeniem odgrywa niezastąpioną rolę w formacji osoby ludzkiej. Pozwala na nabywanie i właściwe wykorzystywanie narzędzi kulturowych, które doprowadzając do najwyższego rozwoju proces symbolizacji, jaki szkoła stymuluje i promuje we wszystkich dyscyplinach,

³⁴ C. Mezzasalma. *La parola alta della vita. Cultura, anima, fede nel postmoderno*. Panzano in Chianti (FI) 2007 s. 84.

umożliwia komunikowanie także w odniesieniu do innej sytuacji – niewypowiedzianej i niepoznawalnej. Warto w tym momencie przypomnieć słowa papieża, który mówił:

Wymiar religijny nie jest nadbudową; jest integralną częścią osoby ludzkiej, od wczesnego dzieciństwa ma fundamentalne znaczenie otwartości na inność i tajemnicę, która przewodniczy każdej relacji i każdemu spotkaniu między ludźmi. Wymiar religijny czyni człowieka bardziej człowiekiem³⁵.

Dać podwaliny dyscyplinie szkolnej, która stawia czoło pytaniom o wymiar religijny, wymaga oczywiście nauczyciela dobrze przygotowanego, w pełni uformowanego³⁶. Zamiłowanie do nauczania młodzieży nie może mieć tylko charakteru intencjonalności edukacyjnej, ale także jakości nauczania wyrażonej dobrym praktykowaniem tak zwanych kompetencji. W praktykowaniu swojej profesji nauczyciel religii, jak każdy inny nauczyciel, preferuje dialog i konfrontację – otwarte i konstruktywne pomiędzy uczniami i z uczniami – w szczególności zaś proponuje, szanując wiedzę każdego, poszukiwanie i otwartość na religijny sens istnienia.

3.1. Kompetencje wyrażają jakość nauczania

Nauczyciel religii jest, ze swej natury, nauczycielem-wychowawcą. Wymaga to znacznych kompetencji – przedmiotowych i dydaktycznych, programowania i organizacji, oceniająco-formacyjnych i komunikacyjno-relacyjnych.

Kompetencje to działania personalne i oryginalne każdej osoby, opierające się na wiedzy i odpowiednich w danym kontekście umiejętnościach, satysfakcjonujących i społecznie uznanych, odpowiadające na potrzeby, a więc umożliwiające rozwiązanie problemu, wykonanie zadanie, jednym słowem – zrealizowanie projektu. Nigdy nie są to proste czynności, ale zawsze są złożone, obejmujące całą osobę i łączące wiedzę (znajomość), umiejętność działania (zdolności), indywidualne zachowania i umiejętności społeczne, emocjonalne postawy, wartości, wybory, motywacje i cele. Rodzą się one z nieustającej interakcji pomiędzy osobą, środowiskiem i społecznością, pomiędzy autorytetami osobistymi i społecznymi, jawnymi i niejawnymi³⁷.

³⁵ Benedykt XVI. *Discorso agli Insegnanti di religione cattolica italiani*. Roma 25 aprile 2009.

³⁶ W celu zgłębienia argumentu zob.: CEI-Servizio Nazionale per L'Irc (ed.). *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'IRC*. Leumann (TO) 2009.

³⁷ Por. R. Minello. *La professionalità dell'IdR: competenze pedagogico-didattiche*. "Notiziario Servizio Nazionale per L'Irc" 2008 n. 1 s. 45-46.

Świadomi faktu, że każda dziedzina nauki otwiera na wiele perspektyw i jest poddana różnym interpretacjom, *kompetencje w danej dziedzinie* oznaczają nie tylko znajomość dziedziny nauczanej, ale również kultury ogólnej. W związku z tym wymaga się nie tylko znajomości tła historycznego i epistemologicznego religii katolickiej, nie tylko znajomości relacji religii katolickiej z innymi dziedzinami, lecz także świadomości wymiaru epistemologicznego tej dziedziny, a także wymiaru antropologicznego, biblijno-teologiczno-historycznego i dialogu. Wymagana jest również świadomość znaczenia personalnego i społecznego tego zasobu wiedzy. W rzeczywistości bowiem żadna wiedza nie jest neutralna, ani tym bardziej jej przekazywanie. Dziedziny są warsztatami sensu, idei kultury i religii w szkole. Dzięki nauczycielowi religii można wychwycić ważność tego rodzaju kompetencji, rozumianych jako pomoc dla uczniów i studentów, aby każdy mógł znaleźć własną linię horyzontu sensu³⁸.

Kompetencje dydaktyczne oznaczają dla nauczyciela religii, że nie tylko wie, czego naucza, lecz także umie nauczać. Konieczne jest zatem przyswojenie metodologii, która pomoże przekazywać różne treści nauki w najlepszy sposób. Trzeba więc rozwijać kompetencje dydaktyczne, których nie zapewnia sama znajomość danej dziedziny. To nie tylko kwestia znajomości aplikowania metod nauczania, ale ponadto umiejętność analizy, stosowania technik i postawa refleksyjna, która pozwala ustanawiać związki między teorią a praktyką w klasie.

Kompetencje planowania – złożone i dynamiczne jednocześnie, komunikujące i relacyjne, wymagające nieustannie zaangażowania w badania i działanie – wynikają ze stałego procesu wzbogacania wiedzy, rozumianego jako wzmocnienie *habitus* zawodowego, który pozwala utrzymywać ciągle ożywione i aktywne inicjatywy personalne i społeczne, relacje i współpracę, w świetle zrozumienia decyzyjnego, wymiany doświadczeń w prowadzeniu działań edukacyjnych i formacyjnych, mających na celu uczynienie powierzonych wychowaniu uczniów bohaterami w zdobywaniu własnej wolności i w rozwoju ich oryginalnej kreatywności³⁹.

Osiągnięcie *kompetencji organizacyjnych* daje umiejętność tworzenia projektu edukacyjnego z kolegami z grupy lub z samorządem klasy, jak też współdziałania we wspólnym miejscu pracy, a także, w szczególności, koordynowania i zarządzania samorządami klas, ewentualnymi działami dziedzinowymi, pojedynczymi komisjami właściwymi specyficznym problemom (aktualizacja, integracja, odzyskiwanie, relacje pozaszkolne itp.).

W ten sam sposób *kompetencje oceniająco-formacyjne* powinny być rozumiane jako refleksyjne i zorientowane na samoocenę, obejmujące obserwację i kontrolę

³⁸ Por. tamże s. 46-47.

³⁹ Por. tamże s. 48-49.

procesów nauczania-uczenia się, weryfikowanie oraz ocenę cykliczną i formacyjną. Pomimo trudności, jakie napotykają nauczyciele religii w aplikowaniu praktyk odnoszących się do ocen w całym tego słowa znaczeniu, może się jednak pochwalić dopracowaniem swych zdolności obserwacji i analizy systematycznej w taki sposób, że jest w stanie wydobyć z dyskursów i praktyk szkolnych wieloaspektowy, polimorficzny, wielowymiarowy charakter oceny, stając się przykładem dla innych dyscyplin. W rzeczywistości ocena jawi się określona, w swoim konkretnym realizowaniu się i działaniu, przez zróżnicowane kryteria oceniania podejścia, wzorców, funkcji i czynników bardzo różnych i niejednorodnych. Ocena w rzeczywistości zawiera w swojej naturze złożoność trudną do minimalizacji w rozwiązaniach linearnych, w jednogłośnych odpowiedziach, protokołach pewnych działań.

Kompetencje komunikacyjno-relacyjne podkreślają, że rzeczywistość szkolna stała się teraz, bardziej niż w przeszłości, rozdrożem relacji ludzkich, które się przeplatają i funkcjonują na różnych poziomach: międzyinstytucjonalnym (z innymi szkołami), intergrupowym (pomiędzy grupami obecnymi w szkole: zarządy międzyklasowe itp.), interpersonalnym (pomiędzy osobami: nauczyciele, uczniowie, rodzice itp.). Jeśli zatem wszystkie kompetencje są ważne, to przede wszystkim w zakresie relacji, kiedy decyduje się o ostatecznym wyniku nauczania, zwłaszcza u tych, którzy się rozwijają⁴⁰.

Nauczyciel religii, kultywując kompetencje relacyjne uważnie i dojrzałe, aplikuje w owocny sposób wszystkie swoje zdolności. Rzeczywiście tam, gdzie relacja uczeń–nauczyciel nie jest najlepsza lub jest blokowana, powstaje błędne koło, które prowadzi do upadku celów dydaktycznych – do odrzucenia przez ucznia materii nauczanej, ale w rzeczywistości nauczyciela, a także do bardziej lub mniej świadomego odrzucenia ucznia przez nauczyciela, co niszczy definitywnie proces formacyjny.

Można powiedzieć, że profesjonalność nauczania religii wymaga obecności i praktykowania, ćwiczenia pewnych zalet, które są właściwe każdemu szkolnemu nauczycielowi: zdolności planowania i oceniania, relacyjności, kreatywności, otwartości na innowacje w zakresie własnych badań i eksperymentów.

3.2. Nauczanie i nauczyciel religii – bogactwo szkoły i Kościoła

Nauka religii katolickiej jest szansą kulturową nie tylko dla szkoły, lecz także dla Kościoła. Bardzo często mówi się o przymierzach edukacyjnym – dla dobra młodzieży – między szkołą i parafią. Ważne jest, aby ta ostatnia zdała sobie sprawę z roli, jaką

⁴⁰ Por. tamże s. 50-53.

nauka religii odgrywa w formacji młodych pokoleń, i doceniła ofiarowany przez siebie wkład, poświęcając jej właściwą uwagę także we własnych planach duszpasterskich.

Benedykt XVI, zwracając się do nauczycieli religii katolickiej, powiedział:

Wasza praca, drodzy przyjaciele, znalazła się właśnie na tym niezwykle istotnym rozdrożu, na którym – bez niewłaściwych ingerencji czy pomieszania ról – spotyka się uniwersalne dążenie do prawdy i dwa tysiące lat świadectwa ofiarowanego przez wiernych w świetle wiary, nadzwyczajne szczyty wiedzy i sztuki zdobyte przez ludzkiego ducha i płodność przekazu chrześcijańskiego, który tak głęboko unerwia kulturę i życie narodu włoskiego. [...] Z jednej strony przyczyniacie się do wzbogacenia szkoły w duszę, a z drugiej strony do zapewnienia wierze chrześcijańskiej pełnego obywatelstwa w miejscach edukacji i kultury⁴¹.

Pluralizm religijny jest doświadczeniem pozytywnym i wyznacznikiem wolności, ale nie może się przeradzać w formę relatywizmu skłonny do umieszczenia na tym samym poziomie wszelkich doświadczeń religijnych – od tych najgłębiej zakorzenionych w lokalnej tradycji po te najnowsze i ograniczone ustanowieniem. Propozycja nauczania zadedykowanego wyjaśnianiu treści tradycji katolickiej nie jest pozostałością poprzedniej epoki, ale raczej okazją do porównania i spokojnego dialogu pomiędzy różnymi kulturami. Nie można przecież rozpocząć dialogu, nie zaczynając od własnej tożsamości, sprecyzowanej i świadomej. Nauka religii, której cele edukacyjne obejmują również skupienie uwagi na zjawisku religii generalnie i na odpowiedziach na pytania egzystencjalne dawanych przez inne religie, stanowi dzisiaj okazję do prowadzenia skutecznego i owocnego dialogu z nowymi pokoleniami imigrantów, którzy powszechnie uczęszczają do szkół włoskich i szukają, właśnie przez obecność w szkole, upragnionej integracji.

Nauczanie religii, dalekie od prozelityzmu, oddaje się w służbę także studentom niekatolickim, aby przedstawiać, uczciwie i we właściwy sposób, tradycję religijną, która niezaprzeczalnie naznaczyła historię naszego kraju. Konkretnie doświadczenie wielu nauczycieli religii przemawia za tym, że jest to możliwe i że jest powszechnie cenione zarówno przez studentów włoskich, jak i przez dzieci emigrantów. Dialog i przyjaźń zrodzone w szkolnej ławie mogą dawać nadzieje na przewyżczenie uprzedzeń i nieporozumień w przyszłości. Odnośnie do wkładu nauczania religii w szkole Benedykt XVI mówił:

Dzięki nauczaniu religii katolickiej szkoła i społeczeństwo są wzbogacone o prawdziwe laboratoria kultury i człowieczeństwa, w których odczytując znaczący wkład chrześcijaństwa, pozwala się osobie odkrywać dobro i wzrastać w odpowiedzialności, szukać

⁴¹ Benedykt XVI. *Discorso agli Insegnanti di religione cattolica italiani*. 25 aprile 2009.

porównań i doskonalenia zmysłu krytycznego, aby czerpać z darów przeszłości, w celu lepszego zrozumienia teraźniejszości i mądrego przewidywania przyszłości⁴².

3.3. Formacja w służbie jakości nauczania

Obecnie niezbędne jest stworzenie konkretnej ciągłości z przeszłością, aby niczego nie utracić, oraz przejście do propozycji działań towarzyszących nauczycielowi religii w formacji do służby⁴³. Ta ciągłość jest reprezentowana przez profesjonalną analizę praktyk mających na celu budowanie kompetencji zawodowych, przez formację wyartykułowaną i auto-refleksyjną, związaną z refleksyjnością i świadomością deontologiczną, konsolidujących statut zawodowy nauczycieli, ich przygotowanie psychopedagogiczne oraz zdolność tworzenia programów, a także zdolność mediacji dydaktycznej. Jednym słowem, stosowanie dobrych praktyk w formacji i doszkalaniu nauczycieli reprezentuje strategię hologramatyczną⁴⁴.

Ważna przede wszystkim jest rekonstrukcja analizy dobrych praktyk podzielona na grupy robocze. „Czy mogę coś zrobić lepiej i wcześniej, jeśli zrobię to w ten sposób? Co mogę zrobić nowego i innego dzięki temu, czego nauczyłem się poprzez analizę dobrych praktyk?” Taka zmiana postawy staje się jakością permanentną. Nie wystarczy prowadzić nauczycieli religii do *eksperymentowania decydowania*, ale także do *medytowania bycia*. Nauczyciel religii nie ogranicza się do obserwowania praktyk szkolnych, które chce zaproponować, ale przyswaja sobie cały zakres badań i interpretacji. Nauczy się posługiwać lepiej swymi narzędziami, kalibrując i przekalibrowując sformułowania programowe nieprzynoszące przewidzianego rezultatu. Dobre praktyki nauczyciela religii podkreślają zdolność transformacyjną

⁴² Tenże.

⁴³ Por. R. Minello. *Criteri per la progettazione di una buona pratica didattica*. „Notiziario del Servizio nazionale per L'Irc” 2007 n. 2 s. 54-63.

⁴⁴ Odnosi się to do jednej z zasad typowej dla „złożonej myśli” Edgara Morina. Zasada hologramatyczna zakłada niemożność poznania całości bez poznania specyfiki poszczególnych części, tak samo jak nie można poznać części bez całości. Przykład może być wzięty ze świata biologii, w którym komórka, jako część organizmu, zawiera kod genetyczny całości. Z epistemologicznego punktu widzenia redukcijnemu modelowi linearnego wyjaśniania przeciwstawia się „wyjaśnienie kołowe w ruchu”: zrozumienie zjawiska nie wymaga wyjaśnienia przyczyn, ale złożonego procesu, który od całości prowadzi do części i od części do całości. Sam Edgar Morin mówił o „człowieku hologramatycznym”, czyniąc odniesienie do jego postmodernistycznej kondycji o silnej współzależności globalnej (por. E. Morin. *Introduzione al pensiero complesso*. Milano 1995³).

wymiaru religijnego, ujawniają procesy i dyskursy, podkreślają i aktywują refleksję w osobach, tworzą wspólnoty osób uczących się i wspólnoty praktyk oraz z nich czerpią.

Grupa zawodowa nauczycieli odpowiada wspólnocie praktyk zawodowych, które interweniują, świadomie lub nieświadomie, w definicję umiejętności i kompetencji, a także w znaczenie interwencji edukacyjnej. Temat wspólnot praktyki ma na celu podkreślenie roli i ważności doświadczenia w procesach uczenia się (rozumianych jako aktywny udział w kontekście), ale przede wszystkim materii społecznej i relacyjnej, która pozwala opracować i nadać sens dojrzałemu doświadczeniu. Takie są trzy główne charakterystyki wspólnoty praktyki: realizowanie *wydarzenia wspólnego*, rozumianego jako takie przez członków i negocjowanego w różnych jego aspektach; istnienie *wzajemnego zobowiązania* pomiędzy członkami, którzy czują się związani wspólną tożsamością wewnątrz określonej jednostki społecznej; obecność *zbioru dzielonego* zasobów wspólnych rozwiniętych w czasie, tj. języków, stylów działania, wrażliwości, sposobów działania i refleksji. Wspólnoty praktyki są także przesłanką form uczenia się bardziej lub mniej rozległych. Uczenie się oznacza, rzeczywiście, nadanie znaczenia rzeczywistości, dowartościowanie doświadczenia, umocnienie tożsamości zawodowej wewnątrz własnego kontekstu⁴⁵.

Dobra praktyka opisuje rezultaty, silne strony, krytykę i procesy projektu lokalnego w kierunkach działań, w skuteczności ich przebiegu i realizacji. Pozwala to się domyślać, że zawsze istnieją zrozumiałe procedury, zasoby, oceny i wyniki działań. Wymaga się zatem, jako warunku koniecznego, powiązania wiedzy a czynu: nie wystarczy „wiedzieć”, jak stworzyć projekt, lecz „zrealizować go” i udokumentować to, co zostało nabyte w procesie interakcji między teorią a praktyką. Ostatecznie nie mamy do czynienia z „modelem” – określenie, które odsyła do idei pewności i paradygmatu – ale z doświadczeniem przypadkowym, rozwiązaniem, które ma rozwiązać wątpliwości. Dlatego dobra praktyka funkcjonuje w określonym kontekście lokalnym i czasowym.

Dobra praktyka cechuje się możliwością przenoszenia jej, jeśli jest konkretna, jeśli jest rezultatem pracy wielu osób, które żyją w lokalnej wspólnocie i łączą doświadczenia wspólne i osobiste, jeśli jest owocem pewnego etapu pracy, w którym zaufanie, szacunek i komunikowanie się znajdują się w centrum działania, jeśli jest nosicielką elementów nowości, jeśli jest realizowana najlepiej w sieci. Stworzenie dobrej praktyki jest ćwiczeniem przygotowującym do wprowadzenia kompetencji programowania, autonomii i odpowiedzialności.

⁴⁵ Por. E. Wenger. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano 2006.

Formacja zawodowa nauczyciela religii powinna być wyrażana w odniesieniu do:

- treści nauki religii, które powinny tworzyć cztery filary wspierające aktualizację: refleksja nad Pismem, refleksja teologiczna; refleksja etyczna i moralna; refleksja nad człowiekiem, nad światem i nad innymi religiami;
- dydaktyki i metodologii nauczania, ze szczególnym podkreśleniem nowych możliwości ulepszania procesu nauczanie–uczenie się, posługujących się nowymi technologiami;
- znajomości, coraz bardziej uważnej i naukowo poprawnej, świata młodzieży, nowych tendencji, wymagań „starych jak świat”, ale ciągle „nowych”, wyrażanych przez młodych poddawanych formacji;
- kontekstu szkolnego, postrzeganego coraz bardziej jako wspólnota edukująca, w której wszyscy aktorzy (nauczyciele, rodziny, inne instytucje wychowawcze, młodzież) mają swe role, powiązane – bardziej lub mniej skutecznie – z dobrym wynikiem procesu wzrastania.

3.4. Służyć człowiekowi: duchowość jako wewnętrzna motywacja

Wybór terminu „duchowość”⁴⁶ wynika ze szczególnego charakteru nauczania religii, która jest zarówno profesją, jak i misją, na mocy mandatu, który nauczyciel religii otrzymuje od Kościoła, i dlatego wymaga się, oprócz wiedzy fachowej, także innej, która pochodzi z jego bycia wierzącym: wiary.

Kiedy jest mowa o wymiarze duchowym nauczyciela religii, od razu myślimy o chwilach modlitwy i o celebracji Eucharystii. Trzeba, owszem, myśleć o pokarmie duchowym, ale także o zdobywaniu kompetencji niezbędnych dla zawodu nauczyciela. Rzeczywiście, duchowość właściwa nauczycielowi religii jest w nim i poprzez jego profesjonalizm i kompetencje.

Źródło duchowości nauczyciela religii znajduje się w sercu jego profesji, w świecie, w którym on żyje i który interpretuje. Mowa tu o „duchowości wcielonej”, która winna mieć następujące cechy:

- przyjemność tego, czego się naucza, rodząca się z wiedzy i miłości do tego, co jest nauczane; pierwszy etap duchowości polega na familiarności, na nieustannie odnawianej miłości do własnego przedmiotu nauczania;
- zdolność przekształcania przedmiotu w drogę przystępną i możliwą do przejścia dla każdego, niezależnie od jego wzrastania; tutaj doskonalenie kompe-

⁴⁶ W celu pogłębienia tematu zob. E. Blemmi. *Una spiritualità per l'insegnante di religione*. "Notiziario del Servizio nazionale per L'Irc" 2006 n. 2 s. 180-182.

tencji nie jest jedynie zapleczem technicznym, ale tworzeniem przestrzeni wzrastania i dojrzałości, a miłość do nauczanego przedmiotu i do ludzi wpływa z troski mediacji, troski, z jaką się docenia to, czego się naucza;

- wysiłek akceptowania zmian; wydaje się, że im wyżej wchodzi się na stopnie szkolnych schodów, tym bardziej się odczuwa trud zmiany i pewne skostnienie formacji i struktur; ważnym aspektem formacji jest wspomaganie, pobudzanie, i towarzyszenie zmianom; dyspozycyjność w obliczu zmian, powrót do gry, pokonywanie oporu jest cechą dojrzałego dorosłego i cechą duchowości nauczyciela religii, ponieważ w jego doświadczeniu, jako osoby wierzącej, jest nieustające zaproszenie do nawrócenia, do migrowania, do peregrynacji; umiejętność dokonywania zmian w sobie i wpływania na zmiany w szkole jest sercem duchowości nauczyciela religii oraz może być jego specyficznym wkładem.

Nauczyciel religii jest świadkiem dynamizmu słowa Bożego, które pozwala interpretować ludzkie doświadczenie religijne. Jest tu wyraźne odniesienie do duchowości, która – dzięki wskazaniom *Dei Verbum* – opiera się na Słowie słuchanym i zachowywanym we własnym sercu. Nauczyciel religii, jako osoba wierząca, żyje i głosi zbawienie, upamiętniając je w dziękczynieniu, które wznosi się nad wspólnotą chrześcijańską w przeżywaniu wydarzeń z historii zbawienia. W tym kontekście można się odwołać do duchowości, która się opiera na wskazaniach *Sacrosanctum Concilium*, na życiu ukierunkowanym eucharystycznie. Nauczyciel religii głosi i daje świadectwo o zbawieniu wszystkich, odnosząc się z optymizmem do świata i historii. W *Gaudium et spes* czytamy, że żyć intensywnie i głęboko znaczy być w świecie, ale nie z tego świata. Nauczyciel religii wyraża radość z przynależności do Kościoła i ma odwagę świadectwa. Ostatnie umocnienie duchowości nauczyciela religii jest związane z przynależnością do Kościoła katolickiego i – w zgodzie z *Lumen gentium* – świadomością, że został powołany, aby być częścią ludu umiłowanego przez Boga.

Podsumowanie

Jak czytamy w *Kompendium nauki społecznej Kościoła*:

Kultura może stać się jałowa i zmierzać ku upadkowi, gdy „zamyka się w sobie i przejawia tendencję do utrwalania przestarzałych obyczajów, odrzucając jakąkolwiek wymianę i konfrontację dotyczącą prawdy o człowieku”⁴⁷.

⁴⁷ N. 556.

Uważam, że jest to prawda także w odniesieniu do szkoły. Z tej racji przyszłość, która wskazuje, by pracować razem, dla wspólnej sprawy – to także moja nadzieja i życzenie, którym zakończę to przedłożenie: abyśmy wspierali rozwój kultury, która wzbogaci człowieka, gdyż:

Kształtowanie kultury zdolnej do ubogacania człowieka wymaga zaangażowania całej osoby, która wyraża w niej całą swoją kreatywność, inteligencję, wiedzę o świecie i ludziach, a ponadto wnosi w nią swoją umiejętność samoopanowania, osobistej ofiary, solidarności i gotowości do promowania dobra wspólnego⁴⁸.

Tłumaczyła Joanna Chapska

Bibliografia

- Aliotta M. (a cura): *Cristianesimo, religione, religioni. Unità e pluralismo dell'esperienza di Dio alle soglie del terzo millennio*. Cinisello Balsamo 1999 (MI).
- Alberich E. et al.: *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*. Leumann (To) 2002.
- Benedykt XVI: *Discorso agli Insegnanti di religione cattolica italiani*. Roma 25 aprile 2009.
- Benedykt XVI: *Discorso ai partecipanti al Convegno della Diocesi di Roma*. 11 giugno 2007.
- Benedykt XVI: *Discorso al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma*. 5 giugno 2006.
- Benedykt XVI: *Discorso all'apertura del convegno ecclesiale della Diocesi di Roma*. 9 giugno 2008.
- Benedykt XVI: *Discorso all'Assemblea generale della CEI*. 27 maggio 2010.
- Benedykt XVI: *Discorso all'Incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins*. Parigi 12 settembre 2008.
- Benedykt XVI: *Lettera alla Città ed alla Diocesi di Roma sul compito urgente dell'educazione*. Roma 28 gennaio 2008.
- Benedykt XVI: *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*. 21 gennaio 2008.
- Benedykt XVI: *Messaggio in occasione del Convegno "Dio oggi: con Lui o senza di Lui cambia tutto"*. 7 dicembre 2009.
- Benedykt XVI: *Przemówienie podczas spotkania z zakonnikami, zakonnicami, seminarzystami i przedstawicielami ruchów kościelnych*. Częstochowa 26 maggio 2006.
- Benedykt XVI: *Przemówienie powitalne*. Paryż 12 września 2008.
- Biemmi E.: *Una spiritualità per l'insegnante di religione*. "Notiziario del Servizio Nazionale per L'Irc" 2006 n. 2.
- Calabrese S. (ed.): *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della fede?* Leumann (TO) 2004.

⁴⁸ Tenże.

- CEI-Servizio Nazionale per L'Irc: *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del CCEE. Leumann (TO) 2008.
- CEI-Servizio Nazionale per L'Irc: "Io non mi vergogno del Vangelo" (Rm 1,16). *IRC per una cultura a servizio dell'uomo*. Bologna 2010.
- CEI-Servizio Nazionale per L'Irc (ed.): *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'IRC*. Leumann (TO) 2009.
- De Rosa G.: *La vita umana ha senso? La risposta alle domande ultime dell'uomo*. SEI. Torino 1987.
- Gevaert J.: *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*. Leumann (TO) 1992.
- Esperienza umana e annuncio cristiano*. Leumann (TO) 1975.
- Geavaert J., Giannatelli R. (ed.): *Didattica dell'insegnamento della religione*. Leumann (TO) 1991.
- Jan Paweł II: *Discorso all'UNESCO*. 2 giugno 1980.
- Jan Paweł II: *Przemówienie do świata kultury*. Warszawa 8 czerwca 1991.
- Jan Paweł II: *Przemówienie wygłoszone podczas spotkania z rektorami wyższych uczelni*. Toruń 7 czerwca 1999.
- Giuliodori C., Lorizio G. (ed.): *Teologia e comunicazione*. Cinisello Balsamo (MI) 2001.
- Jung C.G.: *L'uomo e i suoi simboli*. Milano 2004.
- Mazzillo G. (ed.): *Parlare di Dio. Possibilità, percorsi, fraintendimenti*. Cinisello Balsamo (MI) 2002.
- Mezzasalma C.: *La parola alta della vita. Cultura, anima, fede nel postmoderno*. Panzano in Chianti (FI) 2007.
- Minello R.: *La professionalità dell'IdR: competenze pedagogico-didattiche*. "Notiziario Servizio Nazionale per L'Irc" 2008, n. 1.
- Minello R.: *Criteri per la progettazione di una buona pratica didattica*. "Notiziario del Servizio nazionale IRC" 2007 n. 2.
- Morin E.: *Introduzione al pensiero complesso*. Milano 1995.
- Poupard P. (ed.). *Sfide culturali per la Chiesa. Tertio millennio adveniente*. Roma 1998.
- Sanna I.: *La questione antropologica ed il contributo dell'Irc all'educazione. Relazione al Convegno nazionale dei Direttori e Responsabili diocesani dell'Irc*. Torino 12-14 aprile 2010. http://www.chiesacattolica.it/cc_i_new_v3/allegati/8946/SANNA.pdf (07.10.11).
- Savagnone G.: *Evangelizzare nella post-modernità. Istruzioni brevi per una navigazione "a vista"*. Leumann (TO) 1997.
- Sitruk J.: *Stato, religioni, laicità*. "Il Regno-documenti" 2004, n. 1.
- Thuruthiyil S. (ed.): *La fede in un'epoca di pluralismo*. Roma 1997.
- Wenger E.: *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano 2006.
- Zani A.V.: *La parità scolastica in Europa*. W: Centro Studi Per La Scuola Cattolica. A dieci anni dalla legge sulla parità. *Scuola cattolica in Italia. Dodicesimo Rapporto*. Brescia 2010.

Building a European Culture in the Service of Man

Summary

The Italian Bishops' Conference has initiated European research on Catholic religious education in school. It started from the need to monitor the situation in Europe regarding religious education in schools and at the same time arose from the awareness of how the teaching of the Catholic faith's religion would help form the honest citizen and good Christian in Europe divided by sudden and massive sociological, cultural and religious changes.

In the current socio-cultural setting nearly all eyes are focused on the delicate question of educating. The need does not apply in the first place to children, girls and boys, young people, but more radically to adult educators (teachers, educators, catechists, parents, etc.). They are the protagonists of a possible new pedagogical action, upon whom all rests, based on the solid foundations of personal, intimate, spiritual and relational, cultural and humanitarian, made through the joint action on behalf of the people who are in various stages of development.

Słowa kluczowe: nauczanie religii katolickiej w szkołach europejskich, odróżnienie nauki religii od katechezy, formacja formatorów, wkład nauki religii w kształtowanie uczciwego obywatela i dobrego chrześcijanina w Europie

Keywords: the teaching of Catholic faith in European schools, the distinction between religious education and catechesis, formation of educators, the contribution of religious education in forming the honest citizen and good Christian in Europe

Ks. Andrzej Kiciński

Katecheza w służbie człowiekowi i społeczeństwu

Często słyszy się dzisiaj „specjalistów” od nauki religii katolickiej w szkole. Słuchając wypowiedzi w mediach, a nawet na sympozjach naukowych, o tym, co powinno się robić na lekcji religii w szkole, ma się wrażenie, że szkoła wraz z nauką religii stała się przysłowiowym chłopcem do bicia. Z drugiej zaś strony nie zachęca już do radości argument, że mamy 95% „zapisanych” na religię, a nawet większy procent ochrzczonych w Polsce. Zbyt często w ostatnich latach utożsamia się katechezę z nauką religii w szkole. Zapomina się, że katecheza wymaga wspólnoty wiary. Problem ten dotyczy nie tylko szkoły, czy nawet parafii, lecz także rodziny. Benedykt XVI w liście *O pilnej potrzebie wychowania* zauważa:

Wychowanie nigdy nie było rzeczą łatwą, a dziś, jak się wydaje, staje się coraz trudniejsze. Wiedzą o tym dobrze rodzice, nauczyciele, kapłani i wszyscy ci, na których spoczywa bezpośrednia odpowiedzialność wychowawcza. Dlatego też mówi się o wielkim „kryzysie wychowawczym”, który potwierdzają niepowodzenia, jakimi nader często kończą się nasze starania, by kształtować osoby rzetelne, potrafiące współpracować z innymi i nadać sens swojemu życiu¹.

Jako jedną z podstawowych przyczyn Benedykt XVI wskazuje podważenie podstaw i brak zasadniczych pewników w wychowaniu.

Katecheza jest ważną dziedziną duszpasterstwa Kościoła, dającą możliwość odkrywania podstaw wiary. Przybiera ona różne formy i w różnych fazach życia towarzyszy człowiekowi, na wzór spotkania uczniów z Emaus z Jezusem (por. Łk 24,13-35). W centrum katechezy jest spotkanie z Bogiem, „wyjaśnienie Pism”, jakie potrafi dać jedynie Chrystus, ukazując w sobie samym ich spełnienie (por. VD 74).

¹ Benedykt XVI. List do diecezji rzymskiej *O pilnej potrzebie wychowania*. „L'Osservatore Romano” 2008 nr 4 s. 4. Zob. także A. Kiciński. *Spotkanie z Bogiem – ostatecznym celem wychowania. Aktualność propozycji wychowawczych Jacques'a Maritaina*. „Katecheta” 52:2008 nr 7-8 s. 19-25; tenże. *Pedagogiczne poszukiwania m(M)istrza dialogu*. „Katecheta” 51:2007 nr 7-8 s. 107-115.

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II z pewnością ma wiele wydziałów, które zajmując się wychowaniem, wyróżniają się na mapie naukowej Polski i Europy. Myślę jednak – nie umniejszając w niczym rzetelności uprawiania nauki – że o wyjątkowości KUL-u świadczy kościół akademicki, w którym spotyka się żywego Chrystusa. To kościół akademickich jest poniekąd sercem uczelni. Chociażby doświadczenie kilkudziesięciu Ogólnopolskich Sympozjów Katechetycznych pozwala potwierdzić słowa, że po corocznych obawach organizacyjnych i snuciu planów – nadchodzi wreszcie dzień, kiedy jesteśmy wszyscy razem. KUL staje się gościnnym domem, w którym można usłyszeć różne języki. Co więcej, w tym domu na początku sprawuje się Eucharystię, łamie się chleb.

To katechetyczne zgromadzenie odwołuje się zawsze do wydarzenia, które nazywamy Pięćdziesiątnicą. Tam, do zgromadzonej wokół wieczernika rzeszy, przemówił Piotr. Powołał się na proroka Joela, który zapowiada „wylanie Ducha Bożego na wszelkie ciało”, a następnie przedstawił zebrany sprawę Jezusa z Nazaretu. Bóg potwierdził mesjańskie posłannictwo Jezusa „niezwykłymi czynami, cudami i znakami” – a gdy On „został wydany, przybity do krzyża i zabity”, wówczas Bóg potwierdził Jego posłannictwo zmartwychwstaniem: „wskrzesił Go, zerwawszy więzy śmierci”. Nade wszystko zaś Piotr odwołał się do świadectwa Apostołów: „my wszyscy jesteśmy tego świadkami”.

Wiemy, że wraz z wydarzeniem Pięćdziesiątnicy rozpoczął się czas Kościoła. Ten czas Kościoła oznacza także początek ewangelizacji apostoelskiej. W dniu Pięćdziesiątnicy Piotr zapoczątkował katechezę Kościoła². Jego następcy ją kontynuują i uważają za swój szczególnie obowiązek. Od tamtego czasu, aż po dzień dzisiejszy, powtarzają za św. Pawłem: „Jakżeż uwierzą, skoro nie słyszeli” (por. Rz 10,14). I wypełniają posługę, którą im powierzył sam Jezus Chrystus w słowach: „Idźcie na cały świat i głoscie Ewangelię wszelkiemu stworzeniu! Kto uwierzy i przyjmie chrzest, będzie zbawiony” (Mk 16,15-16).

Według tradycyjnego podziału rozróżnia się trzy formy posługi słowa: głoszenie misyjne (kerygmat, pierwsza ewangelizacja), katechezę i homilię. Podział ten odnosi się zarówno do zróżnicowanych adresatów (niewierzący, katechumeni, wierni), do procesów stopniowego włączania w ekonomię sakramentalną (nawrócenie, chrzest, Eucharystia), jak i do podstawowych etapów rozwoju wiary (przyłgnięcie do wiary, pogłębianie wiary, życie wiarą). Podzielał tezę prof. Emilio Albericha SDB, że są to schematyczne ujęcia, które nie przekonują do końca, zarówno w odniesieniu do teorii, jak i praktyki pastoralnej³.

² Jan Paweł II. *Katecheza u początków Kościoła*. W: *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*. Red. S. Dziwisz i in. Città del Vaticano 1987 s. 13.

³ E. Alberich. *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*. Warszawa 2003 s. 68-69.

1. Katecheza

Co oznacza słowo „katecheza”? Wszyscy coś o niej wiedzą. Trochę staromodne sformułowanie – łączące się najczęściej z katechizmem. Dzisiaj modniej brzmi „pedagogika religii”⁴, „wychowanie chrześcijańskie”, a nawet wychowanie integralne. Benedykt XVI we wstępie, który napisał do katechizmu dla młodych *Youcat*, także odniósł się w pewien sposób do tej staromodnej nazwy.

O jej powstaniu chciałbym Wam teraz trochę opowiedzieć, ponieważ dopiero wtedy stanie się zrozumiałe, na czym polega wyjątkowość tej książki. Wyrosła, jeśli można tak powiedzieć, z innego dzieła, którego korzenie sięgają lat 80. ubiegłego wieku. Dla Kościoła i dla społeczności międzynarodowej był to trudny czas, kiedy konieczne stało się wyznaczenie nowych punktów orientacyjnych, aby znaleźć drogę na przyszłość. Po Soborze Watykańskim II (1962-1965) i w sytuacji głębokich zmian kulturowych wielu ludzi nie wiedziało dobrze, w co właściwie wierzą chrześcijanie, czego naucza Kościół i czy on w ogóle może o czymkolwiek nauczać oraz jak to wszystko pasuje do całkowicie zmieniającej się kultury. Czy chrześcijaństwo jako takie nie zdezaktualizowało się? Czy człowiek rozsądny może być dzisiaj jeszcze wierzącym? Były to pytania, które stawiali sobie także dobrzy chrześcijanie. Papież Jan Paweł II podjął wówczas śmiałą decyzję. Postanowił, że wszyscy biskupi z całego świata mają napisać książkę, w której udzielą odpowiedzi na te pytania. Mnie powierzył zadanie koordynowania pracy biskupów i postaranie się o to, aby z inicjatywy poszczególnych biskupów powstała książka – prawdziwa książka, a nie zbiór rozmaitych tekstów. Ta książka miała wprawdzie nosić staromodny tytuł *Katechizm Kościoła Katolickiego*, miała jednak być czymś fascynującym i zupełnie nowym. Miała ukazać, w co wierzy dzisiaj Kościół katolicki i jak można wierzyć, kierując się rozumem. To zadanie mnie przeraziło. Muszę wyznać, że wątpiłem, że coś z tego wyjdzie⁵.

Katechizm to tylko narzędzie katechetyczne. Narzędzie ważne i trudne do napisania. A jeszcze trudniejsze w użyciu, katecheza bowiem jest formą kościelnej posługi słowa Bożego, skierowaną na dojrzewanie w wierze chrześcijańskiej osób i wspólnot, a nie tylko zapamiętywanie formułek. Katecheta musi być świadomy swych ograniczeń, co nie zwalnia go od znajomości całego depozytu wiary. Jest wciąż do odkrycia nie tylko katechizm Małgorzaty Bosko, matki św. Jana Bosko, lecz także jej sposoby organizacji katechezy:

⁴ Zob. A. Kiciński. *Katechetyka a pedagogika religijna*. „Katecheta” 51:2007 nr 3 s. 10-19; *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*. Red. A. Kiciński. Poznań 2007.

⁵ Benedykt XVI. Wstęp. W: *Youcat. Katechizm Kościoła katolickiego dla młodych*. Częstochowa 2011 s. 6-7. Zob. także A. Kiciński. *Dialog Kościoła z młodymi. Youcat – Katechizm Kościoła Katolickiego dla młodych*. „Katecheta” 55:2011 nr 9 s. 4-10.

Skuteczna katechetka.

Matusia Małgorzata posiadała rzadko spotykaną zdolność wydobywania z wydarzeń życia okazji do katechizowania. Uważała się za pierwszą odpowiedzialną za przekazywanie wiary swoim synom i potrafiła zaproponować im proste i mocne wartości w rodzinnej szkole życia. Przekazała nade wszystko z cierpliwością swoim synom w ich latach dojrzewania swoją niezłomną wiarę, świadomość nieustannie obecnego Boga miłości i żarliwe nabożeństwo do Maryi.

Sławnym pozostaje katechizm Matusi Małgorzaty. Nie umiając pisać i czytać, nauczyła się w swoim dzieciństwie koniecznych formułek na pamięć. Przekazywała je swoim synom oraz syntetyzowała i interpretowała według swego niezawodnego instynktu matki.

Wielkie prawdy wiary przekazywane były w najprostszy i najbardziej podstawowy sposób, wyrażane w krótkich sformułowaniach:

– Bóg cię widzi: była to prawda każdej chwili, nie po to, by wzbudzać strach, ale by upewnić dzieci, że Bóg troszczy się o nich i że ta Jego dobroć żąda od nich odpowiedzi w postaci dobrego życia.

– O jak dobry jest Pan!, za każdym razem wydawała ten okrzyk, gdy coś trafiało w wyobraźnię dzieci i wzbudzało ich podziw.

– Z Bogiem nie ma żartów!, stwierdzała przekonana, gdy chodziło o wpojenie okropności zła i grzechu.

– Mamy mało czasu na czynienie dobra!, tłumaczyła, chcąc ich zachęcić, by byli bardziej pilni i wspaniałomyślni.

– Co z tego, że się ma piękne ubrania, jeśli dusza jest brudna?, przestrzegała, gdy chciała wychować ich do godnego ubóstwa i do troski o wewnętrzne piękno duszy.

Był również katechizm sakramentów. Wiemy z opowiadania samego Księdza Bosko, jak zastosowała go wobec małego Janka. Kiedy zbliżał się czas pierwszej Komunii, każdego dnia zaczęła mu wyznaczać jakąś modlitwę i jakąś szczególną lekturę. Potem przygotowała dziecko do dobrej spowiedzi (i kazała mu ją powtórzyć trzy razy w okresie Wielkiego Postu). Następnie, gdy nadszedł dzień święta (Wielkanoc 1826 roku), zrobiła tak, aby dziecko naprawdę doświadczyło zjednoczenia z Bogiem. „Jestem pewna – powie w ów dzień do syna – że Bóg zapanował w twym sercu. Obiecaj Mu, że postarasz się być dobrym przez całe życie”.

Był wreszcie katechizm miłości: zarówno w latach względnego dobrobytu, jak i w latach głodu dom Małgorzaty pozostawał ciągle otwarty dla ubogich, podróżujących, wędrownych sprzedawców, strażników na zwiadach proszących o szklankę wina, dziewczyny mającej trudności natury moralnej. Podobnie też był to dom, do którego zwracały się sąsiadki szukając pomocy, gdy zaszło jakieś nieszczęście, jakiś chory potrzebował opieki lub umierający obecności na godzinę przejścia⁶.

⁶ P. Chávez. *Wiązanka* 2006. *Komentarz Przełożonego Generalnego*, <http://salezjanie.pl/biblioteka/?insp=ALL&kat=7&id=196> [dostęp: 10.10.2011]. Problem nowych katechizmów, a zwłaszcza

Katecheza stanowi znaczący moment całego procesu ewangelizacji. Często się zdarza, że dzieci i młodzież, posyłani przez rodziców na jakąś formę katechezy sakramentalnej lub przy okazji wyjazdu z rówieśnikami na różne spotkania, gdzie jest katecheza (np. Światowe Dni Młodzieży, weekendy o charakterze religijnym), spotykają się po raz pierwszy z przepowiadaniem kerygmatycznym, wzywającym do nawrócenia. Trudno czasami odróżnić moment pierwszej ewangelizacji od katechezy. Dzisiejsza sytuacja pastoralna akcentuje funkcję misyjną katechezy, przede wszystkim w Kościołach o wielowiekowej tradycji, takich jak Polska. Współczesne badania socjologiczne wskazują, że przynależność socjologiczna do chrześcijaństwa nie zawsze pociąga za sobą osobiste przyłgnięcie do wiary⁷.

Współczesna katecheza w Polsce stoi przed wyzwaniem zaprezentowania bogactwa i piękna chrześcijaństwa. Trzeba pamiętać, że zbiór prawd wiary to tylko część katechezy. To samo dotyczy wszystkich prawd moralnych, a także modlitwy. To tylko różne wymiary katechezy, jeśli to na nich skupimy wyłącznie uwagę, możemy zagubić właściwe spotkanie katechetyczne.

Na pełne zrozumienie katechezy zwraca nam uwagę *Katechizm Kościoła Katolickiego*⁸. Na jego okładce widzimy fragment chrześcijańskiej płyty nagrobnej z końca III w., znajdującej się w katakumbach Domitylli w Rzymie. Obraz sugeruje również całościowe znaczenie *Katechizmu*: Chrystus Dobry Pasterz, który swym autorytetem (laska) prowadzi i strzeże wiernych (owca), przyciąga ich melodyjną symfonią prawdy (flet) oraz pozwala im spocząć w cieniu „drzewa życia”, swego odkupieńczego Krzyża, który otwiera na nowo raj. To „logo” to ukierunkowanie katechezy. Być katechetą to zagrać symfonię wiary, w której poszczególne części: *lex credendi*, *lex celebrandi*, *lex vivendi* i *lex orandi*, wybrzmiały w odpowiednim momencie wzrastania w wierze każdego człowieka. Pozwolą katechizowanemu spotkać swego Stwórcę i nawiązać z Nim dialog.



memoryzacji na katechezie, zob. A. Kiciński. *Kompendium nową formą Katechizmu Kościoła Katolickiego*. „Roczniki Teologiczne” 53:2006 nr 6 s. 99-112.

⁷ Zob. P. Mąkosa. *Przemiany religijności jako wyzwanie dla współczesnej katechezy*. „Katecheta” 52:2008 nr 2 s. 16-22.

⁸ Zob. A. Kiciński. *Katechizm Kościoła Katolickiego*. W: *Słownik katechetyczny*. Red. J. Gevaert, K. Misiaszek. Warszawa 2007 s. 478-481; M. Zajac. *Dekada polskiego wydania Katechizmu Kościoła Katolickiego. Próba oceny konsekwencji dla katechezy*. „Roczniki Teologiczne” 51:2004 z. 6 s. 159-173.

2. Katecheza w służbie człowiekowi

W rozważaniu tym ważnym punktem odniesienia jest właściwa koncepcja wiary. Wiara jest podstawą i kluczem do zrozumienia istoty katechezy⁹. Powraca problem zawężenia katechezy tylko do szkolnego nauczania religii. Zbyt często posługę słowa Bożego ograniczamy do prostego nauczania. Słowo Boże jest wezwaniem, które ma znaczenie egzystencjalne. Postawy wiary nie można redukować tylko do jakiegoś aktu akceptacji ani do zgody woli. Biblia traktuje wiarę jako źródło i syntezę całego życia. Wiara jest darem, łaską, stąd mówimy o wezwaniu i powołaniu. Jeśli tylko respektujemy teologiczną naturę wiary, można mówić o wychowaniu tylko w znaczeniu drugorzędnym, tzn. jako pośrednictwie ludzkim, które może ułatwiać, pomagać, usunąć przeszkody itd. w procesie budzenia i dojrzewania postawy wiary¹⁰.

Katecheza to proces odkrywania wolności. Oczywiście, że stworzył nas Bóg i możemy Go poznać na różne sposoby. Zapominamy jednak często, że Bóg stworzył nas wolnymi, lecz przez grzech, który nas otumania, nie zawsze korzystamy z naszej wolności. Święci wychowawcy jasno nam ukazują, że w katechezie od samego początku istotna jest wiara w Zmartwychwstałego i nawiązanie z Nim dialogu, a także pomoc w odróżnianiu dobra od zła, a nie tylko przekazanie informacji ani nawet wprowadzenie w prostą religijność.

Zaczynające pojmować ośnowę powiastek moralnych, biblijnych oraz rozróżniać już złe od dobrego.

Dziatki zaczynające się uczyć katechizmu, przykazań, cnót i grzechów, prowadzone być mogą więcej już wewnętrznym niżeli zewnętrznym sposobem, więcej na serce i duszę niż na ciało i zmysły działającymi środkami.

Tu w pierwszych przewinieniach, można przepuścić lekkim napomnieniem, powiedzeniem dziecku na pamięć powyższych przykładów, przykazań, przysłów, do których jego przewinienie da się odnieść. W razach następnych użyć można pieśni, w których przewinności dziatek są opiewane, a głośnie odśpiewanie sądu silniejsze już uczyni wrażenie.

Po kilkokrotnie zaś powtórzonym przewinieniu, nie dla kary, lecz dla zbudowania, wzięłoby się ową winę za przedmiot opowiadania, odpowiednie do tego powiastki, przykłady, przykazania, przysłowia i pieśni powtórzyłyby dzieci obecne, a winne dziecko, na

⁹ Zob. A. Kiciński. *Katecheza dorosłych w procesie budowania Kościoła dojrzałego*. W: *Katecheza dorosłych*. Red. K. Misiaszek, J. Stala. Tarnów 2009. s. 417-428.

¹⁰ E. Alberich. *Katecheza dzisiaj* s. 125-161.

zakończenie tego uroczystego napomnienia, klękłoby przed obrazem i głośno zmówiło modlitwę przepraszającą Boga – za winę¹¹.

To klęknięcie i zmówienie modlitwy przeproszenia można nazwać wskazówkami wychowawczymi bł. E. Bojanowskiego, a nawet więcej – jego katechizmem. U świętych wychowawców chodzi zawsze o formację całego człowieka, a nie tylko o nauczanie. Katecheza jest pogłębieniem całego życia chrześcijańskiego, integralnym wtajemniczeniem chrześcijańskim, które pomaga w autentycznym pójściu za Chrystusem, skoncentrowaniu się na Jego Osobie. Chodzi więc o wychowanie do poznania i do życia wiary, w taki sposób, by cały człowiek, w każdym swym doświadczeniu, czuł się ożywiany słowem Bożym.

Bł. Edmund akcentuje konieczność normalnego wychowania, w czym podkreśla dużą rolę naturalnych żywiołów we wczesnym wychowaniu dziecka. Zwraca uwagę na konieczność dowartościowania tego okresu życia człowieka jako fundamentu. Szczególnie ważne miejsce w harmonijnym rozwoju dziecka i kształtowaniu jego osobowości znajduje wychowanie fizyczne. Chroni przed oddzieleniem sfery duchowej od życia codziennego i związanych z nim doświadczeń: wychowania religijnego, moralnego, patriotycznego od wychowania fizycznego i społecznego. Zakłada ujmowanie zarówno potrzeb i możliwości dziecka, jak i złożoności rzeczywistości, w której ono żyje i rozwija się. Harmonijne łącznie religii, kultury, natury i życia codziennego wpisane w pory roku kalendarzowego i liturgicznego uważał za skuteczny sposób scalania nie tylko wszystkiego, co składa się na środowisko wychowawcze, w którym dokonuje się integralny rozwój dziecka, ale także wizję życia ludzkiego, którą sobie przyswaja¹².

Współczesna katecheza, na wzór katechezy Jezusa Chrystusa, ma wychodzić od konkretnego życia¹³. Powinna zaspokajać oczekiwania każdego człowieka i ma na celu taką posługę słowa Bożego, aby objawiało się jako otwarte na spotkanie z człowiekiem i na jego problemy oraz jako odpowiedź na jego pytania. Katecheza chce dotrzeć do istoty życia, potwierdzić, że w człowieku istnieje potrzeba wsłuchiwania się w słowo Boże; winna dążyć do tego, aby tam, gdzie mówi się o wierze, dyskurs

¹¹ Bł. E. Bojanowski, mps B-h-1, k. 90. Zachowano oryginalną pisownię. Obszerniejszą analizę teologiczno-pedagogiczną zob. w pełnej dokumentacji symposium z okazji 10. rocznicy beatyfikacji bł. E. Bojanowskiego: *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*. Red. L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk. Lublin 2009.

¹² L. Opiela. *Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego*. W: *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Red. Taż. Dębica 2010 s. 27.

¹³ J. Gevaert. *La dimensione esperienziale della catechesi*. Torino 1984 s. 147.

dotyczył człowieka i jego świata nie jako rzeczy dodatkowej, ale głównej. Angażuje się ona na rzecz świata bardziej zgodnego z planem Boga.

3. Katecheza w służbie społeczeństwu

Katecheza ma również wymiar społeczny. Uwypukla powszechność ostatnich słów Jezusa: „Idźcie na cały świat i głoscie Ewangelię wszelkiemu stworzeniu” (Mk 16,15), podkreślając, że słowa te nie mają żadnych granic (por. EN 49-50). Punktem wyjścia w katechezie jest fakt, że na początku swej posługi Jezus głosił, iż został posłany, aby ubogim nieść radosne orędzie (zob. Łk 4,18). Przepowiadał, a następnie potwierdzał swoim życiem, że Królestwo Boże jest przeznaczone dla wszystkich ludzi, poczynając od tych, którzy znajdują się w najtrudniejszej sytuacji. Jezus rzeczywiście stał się katechetą Królestwa Bożego w stosunku do wszystkich kategorii osób: wielkich i małych, bogatych i ubogich, zdrowych i chorych, bliskich i dalekich, żydów i pogan, mężczyzn i kobiet, ludu i władz, grup i jednostek. Jest do dyspozycji każdego człowieka i interesuje się wszystkimi jego potrzebami, zarówno duszy, jak i ciała, uzdrawiając i przebacząc, pouczając i zachęcając słowem i czynem. Jezus kończy swe ziemskie życie, zobowiązując uczniów do podobnej postawy miłości.

Kościół głoszący katechezę podziela tę samą wrażliwość, jaką miał jego Nauczyciel. Z głębokim bólem zwraca on swoją uwagę na narody, które starają się odzyskać wolność bądź ją zagospodarować, na narody, które cierpią wszelkiego rodzaju biedę – nie tylko ekonomiczną, lecz także kulturową i religijną. Święci wychowawcy jednak podkreślają, że aby służyć społeczeństwu poprzez różne struktury i inicjatywy, potrzebna jest katecheza, która umiejscowi orędzie wyzwolenia w perspektywie ściśle religijnego celu ewangelizacji. Co więcej – utrzymują, że chrześcijanie nie mogą ograniczać swojej działalności tylko do dziedziny gospodarczej, politycznej czy społecznej, ale muszą mieć na względzie całego człowieka, w jego wszystkich wymiarach i aspektach.

Pracy wychowawczej nie da się zamknąć w ramy rzemiosła. Nie wystarczy mówić bliźniemu piękne słowa. Nade wszystko potrzeba dobra w sercu i głębi duszy. Ona jest pomocą udzieloną drugiemu bez wzajemności. Wielu wychowanków przed przyjściem do zakładu nie zaznało miłości ze strony najbliższych im osób: rodziców, rodzeństwa, dlatego nie umieli kochać. *Dopiero w naszych zakładach, obdarzeni miłością – zaczęli kochać* – pisał w jednym z listów Markiewicz. Stanisławowi Orlembie, który był kierownikiem

zakładu „Nazaret” w Warszawie przypominał: *Kochany bracie! Łagodność i cierpliwość jest największą cnotą. W tym nasza siła*¹⁴.

Dzisiaj, gdy rozważamy temat katechezy, także w kontekście służby społeczeństwu, istotne jest przypomnienie, że od początku Kościoła, który jest „w Chrystusie jakby sakramentem” (LG 1), przeżywał swą misję jako widzialną i aktualną kontynuację pedagogii Bożej. Analogicznie do zwyczajów ludzkich i zgodnie z kategoriami kultury danego czasu, Bóg w swojej pedagogii jest postrzegany jako miłosierny ojciec, nauczyciel i wychowawca, który przyjmuje człowieka w takiej kondycji, jakiej jest, i pomaga mu wzrastać, stopniowo i cierpliwie, do dojrzałości, wolności i posłuszeństwa w każdym społeczeństwie. W działalności świętych wychowawców dostrzegamy różnorodność dróg i form komunikacji religijnej – katechumenat, katechizmy, drogocenne dziedzictwo struktur wychowawczych (przedszkola, szkoły, oratoria, instytuty wychowawcze) i posług na rzecz katechezy. Wszystkie te aspekty tworzą historię katechezy i pełnoprawnie wchodzi do dziedzictwa katechetyki i pedagogiki chrześcijańskiej.

* * *

Święci wychowawcy – Jan Bosko, Edmund Bojanowski i Bronisław Markiewicz – pozostawili nam testament, który możemy streścić słowami: ewangelizować, wychowując i wychowywać, ewangelizując. Powracając również do przesłania „logo” *Katechizmu Kościoła Katolickiego*, współczesna katecheza powinna zwrócić uwagę na symbol fletu. Nie jest to tylko ozdobnik. Ojciec św. i odpowiedzialni za katechezę chcą nam coś przekazać. Katecheza to symfonia prawdy, atmosfera przyjęcia każdego dziecka i każdej osoby. Symfonia prawdy to nie tylko nauka religii w przedszkolu i szkole, lecz także ciągłe pytanie do rodziców: czy wierzyć, że wasze dziecko to dar Boga i że Bóg się nim opiekuje jak dobry pasterz? Chodźmy za Nim, posłuchajmy, co ma On nam do powiedzenia. Symfonia prawdy to katecheza, która uwypukliła moc słowa Bożego, że wszystko, co stworzył Bóg, jest dobre i piękne. Symfonia prawdy to katecheza, która pamięta, że grzech pierworodny przeniknął każdego, ale Jezus przez swą mękę, śmierć i Zmartwychwstanie zwyciężył złego i dał nam swoją moc. Symfonia prawdy oznacza też, że niczego nie pomijamy z Objawienia.

Od katechetów zawsze wymagało się odczytywania znaków czasów. Na koniec tych rozważań zwrócimy uwagę jeszcze na dwa, które wydaje się, że trzeba podjąć

¹⁴ K. Radzik. *Wychowawca*. Cz. I, <http://www.markiewicz.michalita.pl/nowa/index.php?michal=57> [dostęp: 10.10.2011].

bez względu na kolor habitów czy przynależność do różnych ruchów i stowarzyszeń kościelnych.

Pierwszym wyzwaniem jest budowanie komunii. Pedagogia katechetyczna jest skuteczna w takiej mierze, w jakiej wspólnota chrześcijańska staje się konkretnym punktem odniesienia. Słowa abpa Stanisława Budzika o budowaniu mostów, a nie murów, odnoszą się do całego Kościoła, nie tylko archidiecezji lubelskiej:

Naszym wspólnym zadaniem jest czynić Archidiecezję Lubelską domem i szkołą komunii. Tego sobie życzył bł. Jan Paweł II, którego liturgiczne wspomnienie dziś po raz pierwszy obchodzimy. To on podczas ostatniej swej pielgrzymki do Ojczyzny wzywał nas, abyśmy się stawali świadkami i narzędziami Bożego miłosierdzia. Niech więc nikt w domu Kościoła nie będzie osamotniony, wykluczony i zapomniany. Bądźmy okiem dostrzegającym różnorakie oblicza ubóstwa, bądźmy sercem, które współczuje i kocha, bądźmy bratersko wyciągniętą dłońią, która niesie skuteczną pomoc.

Niech nasze rodziny pozostaną szkołą miłości i wiary, przekazując kolejnym pokoleniom najcenniejsze wartości religijne i narodowe, w harmonijnej współpracy z nauczycielami i wychowawcami. Nie pozwólmy, aby podziały polityczne wtargnęły do wnętrza naszego domu, którym jest Kościół. Nie dajmy się podzielić i poróżnić, my, którzyśmy całą nadzieję złożyli w Chrystusie zmartwychwstałym. Nie mówmy, jak niegdyś mieszkańcy Koryntu: „Ja jestem Pawła, a ja Apollosa; ja jestem Kefasa, a ja Chrystusa!”.

Św. Paweł przypominał nam w dzisiejszym czytaniu, że jedność wierzących zakotwiczona jest głęboko w tajemnicy jednego Boga w Trójcy Osób: „Jedno jest Ciało i jeden Duch, bo też zostaliście wezwani do jednej nadziei, jaką daje wasze powołanie. Jeden jest Pan, jedna wiara i chrzest. Jeden jest Bóg i Ojciec wszystkich, który działa ponad wszystkimi, przez wszystkich i we wszystkich”.

Taka jedność nie wznosi murów, ale buduje mosty. Taka jedność nie może stawiać politycznej granicy przykazaniu miłości bliźniego. Taka jedność otwiera nasze serce na wszystkich braci wierzących w Chrystusa i na wszystkie dzieci wzywające jednego Boga; także na tych, którzy Go jeszcze szukają¹⁵.

Drugim pilnym wyzwaniem dla współczesnej katechezy w Polsce jest konieczność podjęcia próby zintegrowania jej oddziaływań ze szkołą¹⁶, wspólnotą parafialną¹⁷

¹⁵ Abp S. Budzik. *Homilia wygłoszona podczas ingresu do katedry lubelskiej 22 października 2011 r.*, <http://www.katechetyka.eu/files/je-abp-dr-hab.-stanislaw-budzika-%E2%80%93-metropolita-lubelski%5B1%5D.pdf> [dostęp: 23.10.2011].

¹⁶ Zob. H. Wrońska. *Możliwości ewangelizacyjne w szkolnym nauczaniu religii*. W: *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*. Red. P. Mąkosa. Lublin 2010 s. 55-66.

¹⁷ Zob. H. Słotwińska. *Ewangelizacyjna działalność parafii*. W: *Katecheza ewangelizacyjna* s. 201-218; A. Kiciński. *Duszpasterstwo katechetyczne w parafii w świetle Dyrektorium Katechetycznego dla Kościoła Katolickiego w Polsce*, „Roczniki Teologiczne” 51:2004 nr 6 s. 141-156; P. Goliszek. *Katecheza*

i – przede wszystkim – z rodziną¹⁸. Trzeba jednak podkreślić, że „zintegrowana” nie oznacza „umieszczona wewnątrz”, np. szkoły, lecz połączona siecią wzajemnych relacji odzwierciedlających miłość, która pozwala rozpoznawać uczniów Jezusa. Bóg nie jest abstrakcją, ale Żyjącym, z którym nawiązujemy relację. Oprócz więc głoszenia Ewangelii istotny jest kontakt osoby z osobą, zgodnie z przykładem Jezusa i Apostołów. Stosując podstawową zasadę wierności Bogu i człowiekowi, katecheta może wybrać dogodnie dla siebie i każdej osoby metody pedagogiki, ale musi pamiętać, że korzystanie z jej dorobku nie zwalnia go z myślenia o Bożej pedagogii.

Katecheza nie poprzestaje na osiągnięciach przeszłości, lecz stale się odnawia przez pogłębienie samego jej pojęcia, podstaw pedagogicznych, przez poszukiwanie stosownego języka i nowych metod oraz tworzenie współczesnej koncepcji. Poszukując nowych sposobów, próbuje się przezwyciężać z jednej strony zastarzałe przyzwyczajenia i rutynę, które rodzą drętwość i zubożenie, a z drugiej – nierozważną improwizację, która wprowadza zamęt w dusze katechizowanych, dzieci i ich rodziców, oraz staje się przyczyną wszelkiego rodzaju błędów, rozluźnienia, a w końcu całkowitego zniszczenia jedności. Kościół, podobnie jak to czynił w innych epokach swojej historii, ciągle poszukuje nowych dróg i wprowadza nowe zasady do procesu katechetycznego, kierując się mądrością, odwagą i wiernością Ewangelii (por. CT 17). Katecheza jako eklezjalna posługa słowa Bożego analizuje cechy, które stanowią o jego dynamizmie.

Bibliografia

- Barciński Z., Kiciński A., Zajac M.: *Spotkanie z Jezusem. Begegnung mit Jesus. Podręcznik metodyczny dla katechetów i rodziców*. Lublin–Hanower–Katowice 2006.
- Budyn S., Kiciński A., Zajac M.: *Spotkanie z Jezusem. Begegnung mit Jesus. Katechizm polsko-niemiecki do I Komunii świętej. Vorbereitung zur I Heiligen Kommunion in der polnischen und deutschen Sprache*. Lublin–Hanower–Katowice 2006.
- Goliszek P.: *Kerygmat dla nowej Europy*. Lublin 2004.
- Goliszek P.: *Katecheza a osoba. Wybrane zagadnienia z metodologii personalistycznej w katechezie*. Lublin 2010.
- Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*. Red. A. Kiciński. Poznań 2007.
- Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji*. Red. P. Mąkosa. Lublin 2010.

parafialna nowoewangelizacyjną formą głoszenia kerygmatu. W: *Katecheza w parafii. Poszukiwanie tożsamości*. Red. K. Kantowski. Warszawa 2005 s. 121-138.

¹⁸ Zob. *Miejsca katechezy. Rodzina, parafia, szkoła*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2005; J. Stala. *Katecheza rodzinna w nauczaniu Kościoła od Soboru Watykańskiego II*. Tarnów 2009.

- Kiciński A.: *Katecheza osób niepełnosprawnością intelektualną w Polsce po Soborze Watykańskim II*. Lublin 2007.
- Kiciński A.: *Awans zawodowy nauczyciela religii – poszczególne etapy*. Warszawa 2008.
- Kiciński A.: *Doświadczenie prostych słów o dobrym i troskliwym Ojcu w niebie. Nauka religii w I klasie szkoły podstawowej w kontekście reformy MEN*. W: *Katecheza dzieci*. Red. M. Zajac. Lublin 2009 s. 133-153.
- Kiciński A.: *Katecheza dorosłych w procesie budowania Kościoła dojrzałego*. W: *Katecheza dorosłych*. Red. K. Misiaszek, J. Stala. Tarnów 2009 s. 417-428.
- Kiciński A.: *Dialog Kościoła z młodymi. Youcat – Katechizm Kościoła Katolickiego dla młodych*. „Katecheta” 55:2011 nr 9 s. 4-10.
- Mąkosa P.: *Systematyczna katecheza parafialna dzieci i młodzieży. Motywacja i realizacja*. W: *Miejsca katechezy. Rodzina, parafia, szkoła*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2005 s. 273-312.
- Mąkosa P.: *Formacja sumienia w przygotowaniu do pierwszej spowiedzi i Komunii Świętej. W: Eucharystia – pokuta i pojednanie w katechezie*. Red. J. Stala. Kielce 2007 s. 177-193.
- Mąkosa P.: *Katecheza młodzieży gimnazjalnej w Polsce. Stan aktualny i perspektywy rozwoju*. Wydawnictwo KUL. Lublin 2009.
- Słotwińska H.: *Kształtowanie postaw religijnych na katechezie*. Lublin 2004.
- Słotwińska H.: *Wychowanie do patriotyzmu przez katechezę*. „Roczniki Teologiczne” 53:2006 z. 6 s. 83-97.
- Słotwińska H.: *Błogosławieństwa osób w katechezie*. Lublin 2007.
- Słotwińska H.: *Wychowawcza wartość wzorów osobowych*. Lublin 2008.
- Wrońska H.: *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne*. Lublin 2007.
- Zajac M.: *Tradycja źródłem katechezy*. „Roczniki Teologiczne” 50:2003 z. 6 s. 81-97.
- Zajac M.: *Dekada polskiego wydania Katechizmu Kościoła Katolickiego. Próba oceny konsekwencji dla katechezy*. „Roczniki Teologiczne” 51:2004 z. 6 s. 159-173.
- Zajac M.: *Katecheza maryjna w Polsce w latach 1905-2005*. Lublin 2006.
- Zajac M.: *Katechizacja z paradygmatem ewangelicznym*. W: *Obecność Biblii w katechezie*. Red. H. Słotwińska. Lublin 2008 s. 271-276.

Catechesis at the Service of Man and Society

Summary

Today you can listen to many „experts” on teaching Catholic religion classes in school. Listening to the speeches in the media, or even at academic symposia about what should be done during religious lessons in school, you get the impression that school along with teaching religion have become the proverbial whipping boy. On the other hand, that we have 95% „enlisted” for religion classes, or even a greater percentage counting those baptized in Poland, these arguments give no incentive to feeling joyful. Saintly educators like John Bosco,

Edmund Bojanowski and Bronisław Markiewicz left us a testament that we can summarize by saying in short: to catechize means to evangelize by educating and educate by evangelizing.

Catechesis is not going to settle for what was done in the past. It constantly renews itself by deepening its very concept, its pedagogical basis, in a search for appropriate language and new methods and creating a modern concept. Looking for new ways, catechesis is trying to overcome on the one hand outdated lingering habits and routines that result in numbness, apathy, and other types of obstacles, and on the other - reckless improvisation, which wreaks havoc in the souls of the catechized, children and their parents, and becomes the cause of all kinds of errors, looseness, and finally leads to the complete destruction of unity. The Church, as it did in other periods in Her history, always looks for new ways and introduces new rules in the catechetical process, guided by the wisdom, courage and fidelity to the Gospel.

Słowa kluczowe: katecheza, nauka religii w szkole, katecheta, katechizm, pedagogia wiary

Keywords: catechesis, religious education in school, catechist, catechism, faith pedagogy

Ks. Marian Zając

Nauczanie religii w służbie człowiekowi i społeczeństwu

Zapoczątkowana w pierwszej połowie XX wieku kerygmatyczna odnowa katechezy sprawiła, że zaczęto mówić o nauczaniu religii głównie w kategoriach teologicznych. Tendencja ta znalazła kontynuację nie tylko w programach, podręcznikach, nowych strategiach wychowawczych, lecz także w dokumentach Kościoła katolickiego na temat katechezy i nauczania religijnego, które ukazały się po Soborze Watykańskim II. Została porzucona strategia upatrująca w zastosowaniu nowoczesnej dydaktyki nadzieję na skuteczność nauczania religii. Dostrzeżono, że odnowę nauczania religijnego należy rozpocząć nie tyle od doskonalenia metod przekazu, ile od odnowy treści nauczania. Na okres trzech dekad upowszechnił się w nauczaniu religii model zwany kerygmatycznym czy też konfesyjno-katechumenalnym. Określając istotę i cel katechezy, odwoływał się on przede wszystkim do przesłanek teologicznych, sprowadzając działalność dydaktyczną w tym zakresie do zwiastowania Dobrego Nowiny, wzywania do dawania świadectwa oraz wprowadzania katechizowanych w życie Kościoła. Jednakże radykalna zmiana sytuacji, zapoczątkowana powrotem nauczania religii do szkoły, zainicjowała szerszą dyskusję na temat człowieka i społeczeństwa, mogących stać się beneficjentami nowej sytuacji¹.

Model konfesyjno-katechumenalny, wskazując walory wychowania w tradycji konfesyjnej (w naszym wypadku – religii katolickiej), przeżywa prawdziwy renesans. Nawet w warunkach szkoły nie zamyka katechizowanych na wielowymiarowy dialog czy ewentualną współpracę z osobami o innej orientacji religijnej lub osobami pozbawionymi jakiegokolwiek konfesji. Jest to równocześnie taka formacja, który jest zorientowana na każdego człowieka, a poprzez jednostkę – na całe społeczeństwo. Wychowanie religijne ujmuje się w tym modelu jako edukację nowoczesną, która ma służyć odnowie ludzkiego życia poprzez kształtowanie nowych sposobów kontaktu z innymi ludźmi².

¹ J. Bagrowicz. *Towarzyszyć wzrastaniu*. Toruń 2006 s. 23.

² Zob. M. Zając, P. Mąkosa. *Poland; Faithfulness to God and to People*. W: *How Teachers in Europe Teach Religion*. Eds. H.G. Zieberts, U. Riegel. Berlin 2009 s. 169-180.

1. Nauczanie religii w polskim systemie szkolnym

Losy nauczania religii w Polsce po zakończeniu II wojny światowej wpisują się w obfitującą w niezwykle wydarzenia epokę konfrontacji, będąc jednym z najbardziej intensywnych i znaczących jej momentów. System komunistyczny, który swym zasięgiem dotknął czterech kontynentów, wpłynął na położenie Kościoła katolickiego oraz na proces nauczania religii w szkole. Specyfika tego procesu w warunkach polskich zagrażała ciągłości wpływu Kościoła na wychowanie religijne młodego pokolenia. Delikatna materia stosunków między ateistycznym państwem a Kościołem w Polsce po II wojnie światowej daleka jest jeszcze od obiektywnego naświetlenia³. Kolejne etapy odsłaniania tej rzeczywistości, dokonywane w ostatnich latach przez historyków najnowszych dziejów Polski, ukazują jedynie fragmenty skomplikowanej całości: kulisy antykościelnych działań aparatu państwowego w różnych segmentach życia społecznego oraz problemy, z jakimi borykał się Kościół i nauczanie religii w zderzeniu z władzą ludową.

Obecnie, po upływie dwóch dekad nauki religii w szkole, przycichły emocje związane z nową, chociaż znaną wcześniej sytuacją. Wspólnota Kościoła jednak nie może poprzestać na oswojeniu się z nowymi warunkami. Musi szybko przemyśleć i zaplanować nowatorską jakość misji zbawczej, realizowanej przez nauczanie religii w szkole⁴. Pomimo przystosowania ludzi i organizacji do funkcjonowania w kompromisowym układzie polska katecheza oczekiwała na nowe impulsy programowe i lepsze podręczniki⁵. Kościół, budując zręby katechizacji w nowych warunkach, czyni to wprawdzie na fundamentach położonych przez poprzednich budowniczych, ale także buduje nową strategię nauczania religii, jednocześnie prowadząc apologię swych poczynań edukacyjnych. Ich nowość polega na tym, że chce on poprzez nauczanie religii służyć człowiekowi i społeczeństwu. Terminem, który zdecydował o najnowszych zmianach, był rok 2001, następujący bezpośrednio po bogatym w wydarzenia katechetyczne Wielkim Jubileuszu 2000-lecia chrześcijaństwa.

Transformacja ustrojowa w Polsce stworzyła naturalną potrzebę reformy systemu edukacji. Zwieńczenie prac reformatorskich nastąpiło w styczniu 1998 r., kiedy to Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło koncepcję reformy systemu educa-

³ H. Konopka, *Religia w szkołach Polski Ludowej*. Białystok 1997 s. 5.

⁴ Por. K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy*. W: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, Red. S. Dziekoński. Warszawa 2003 s. 19.

⁵ K. Nycz, *Wprowadzenie*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasik. Kraków 2003 s. 5.

cji. Przyjęta reforma obejmowała zmiany programów nauczania, nową strukturę szkolnictwa oraz nowe zasady zarządzania oświatą⁶. Poszczególne etapy kształcenia w nowych strukturach dostosowywały pracę szkoły do specyficznych potrzeb dzieci i młodzieży, wynikających z ich rozwoju psychicznego i fizycznego⁷. Działania edukacyjne podejmowane przez szkoły kolejnych szczebli zostały zapisane w dokumencie *Podstawa programowa*⁸. Określa ona cel i zadania, jakie powinna realizować szkoła, kanon podstawowych treści nauczania oraz oczekiwane osiągnięcia ucznia na danym etapie kształcenia. Stanowi także punkt wyjścia do opracowania przez nauczycieli – w tym również katechetów – własnych programów nauczania poszczególnych przedmiotów lub bloków przedmiotowych, programów edukacyjnych i programów wychowawczych.

Uwzględniając wszystkie zmiany w systemie edukacji, Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski wydała w 1999 r. propozycję podstawy programowej i nowego programu nauki religii⁹. Dalsze prace doprowadziły do opublikowania trzech ważnych dokumentów katechetycznych, które ostatecznie rozstrzygają zasadnicze kwestie katechetyczne oraz precyzują zadania nauczania religii w szkole¹⁰. Nakazują one realizować katechezę szkolną według zatwierdzonego schematu¹¹.

Nowy program katechetyczny to dokument zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu Polski, podający wskazania na poszczególne lata kształcenia. Nadaje

⁶ „Dla wprowadzenia nowej filozofii nauczania i wychowania zaproponowano nowy, trójstopniowy system szkolnictwa: sześciolletnią szkołę podstawową – z wyraźnym podziałem na dwa etapy edukacyjne (kl. I-III i kl. IV-VI), trzyletnie gimnazjum i trzyletnie liceum bądź dwuletnią szkołę zawodową”. B. Płotkowiak. *Reforma systemu edukacji – zadania, cele szkoły, nowe spojrzenie na kształcenie*. W: *Katecheza wobec zadań Nowej Szkoły*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 1999. s. 11.

⁷ M. Włosiński. *Szkolna katecheza w procesie kształcenia i wychowania ucznia w szkole na tle projektu reformy systemu oświaty*. Kat 42:1998 nr 9 s. 28.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Załącznik nr 1, Dz.U. 1999 Nr 14, poz. 129.

⁹ Zob. Konferencja Episkopatu Polski. Komisja Wychowania Katolickiego. *Podstawa programowa*. Poznań 1999 s. 43.

¹⁰ Zob. dokumenty Konferencji Episkopatu Polski: *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2001; *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2001; *Program nauczania religii*. Kraków 2001.

¹¹ Szkoła podstawowa: klasy I-III – kierowanie inicjacją i jej pogłębienie w sakramentach pokuty i pojednania oraz Eucharystii; klasy IV-VI – wprowadzenie w historię zbawienia. Gimnazjum: klasy I-III – prowadzenie do wyznania i rozumienia wiary. Szkoły ponadgimnazjalne: klasy I-III liceum profilowanego – umożliwienie dawania świadectwa życia chrześcijańskiego; klasy I-II szkoły zawodowej – umożliwienie dawania świadectwa życia chrześcijańskiego. Zob. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii* s. 7-8.

on kierunek nauczaniu religii oraz określa umiejętności i postawy, jakie uczniowie powinni zdobywać na określonym etapie edukacji. Celem programu katechetycznego jest skonkretyzowanie założeń przyjętych w *Podstawie programowej katechezy*. Został więc rozpisany na klasy i działy tematyczne oraz zawiera następujące elementy: cele katechetyczne, treści nauczania, zadania nauczyciela religii, korelacje z innymi przedmiotami szkolnymi i ścieżkami edukacyjnymi¹².

W programie katechetycznym dobór treści nauczania wiąże się z kryteriami: teologicznym, wynikającym ze struktury teologii; trwałości wiedzy, uwzględniającym te treści, które wykazują szczególną trwałość; przydatności, kładącym nacisk na treści, które będą przydatne w praktyce oraz na dalszych etapach nauczania; potrzebujących się, dotyczących szczególnie życia duchowego. Kryteriom doboru treści towarzyszą kryteria uszeregowania treści: kryterium teologiczne, które ukazuje hierarchię prawd; kryterium przydatności, nakazujące uwzględnianie tych treści, które stanowią oś pojęciową dalszej nauki; kryterium motywacyjne, które w nauczaniu religii wiąże się z wymiarem egzystencjalnym katechezy; kryterium przyswajalności, związane z dydaktyczną zasadą stopniowania trudności.

Ogólnopolski program katechetyczny zatwierdza przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu Polski, a programy diecezjalne – biskup diecezjalny¹³. Kościół sprawuje nadzór merytoryczny nad nauczaniem religii w państwowych placówkach oświatowych.

Specyfiką programu katechetycznego obowiązującego od 2001 r. jest obszerne uwzględnienie kontekstu szkolnego i wyznaczenie takiego stylu nauczania katechetycznego, który gwarantuje podobny poziom systematyczności i organizacji, jak w przypadku innych przedmiotów szkolnych. Program katechetyczny przyjmuje koncepcję wyznaniowej lekcji religii, która wpisuje się w program szkolny, a jednocześnie realizuje pozostałe cele katechetyczne¹⁴. Terminologia stosowana

¹² Tamże.

¹³ Wszystkie programy nauczania religii podlegające zatwierdzeniu przez kompetentną władzę kościelną muszą otrzymać numer nadany przez Biuro Programowania Katechezy, działające przy Komisji Wychowania Episkopatu Polski. Numery nadaje się zarówno programom katechetycznym ogólnopolskim, które przechodzą szczegółową procedurę recenzji, jak i programom katechetycznym diecezjalnym, o których właściwa Kuria Biskupia informuje Biuro. Programy katechetyczne, które otrzymały numer zgodnie z prawem oświatowym, nie podlegają zatwierdzeniu, lecz są podawane do wiadomości Ministrowi Edukacji Narodowej. Zob. Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży uchwalony przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w dniu 20 września 2001 r. *W trosce o dobre podręczniki* s. 11-15.

¹⁴ Konferencja Episkopatu Polski. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* nr 82.

w programie katechetycznym zachowuje linię nauczania kościelnego oraz dostosowuje się do języka dokumentów oświatowych. Ponieważ katechizacja jest w praktyce działaniem zarówno Kościoła, jak i szkoły, a obydwie rzeczywistości – program nauczania religii w szkole i program katechizacji parafialnej – są ze sobą skorelowane.

2. Uzasadnienie nauczania religii w szkole

Nie ulega wątpliwości, że sekularyzm stał się obecnie fenomenem ogólnoeuropejskim. Został uruchomiony proces eliminowania lub wyłączenia Boga z publicznej świadomości Europejczyków. Głosi się naukę, że Jego istnienie nie jest możliwe do udowodnienia i musi być pozostawione indywidualnej decyzji, która dla publicznego życia nie ma znaczenia¹⁵. Dla współczesnego człowieka nauka religii straciła atrakcyjność i swą inspirującą moc w zderzeniu z sekularyzacją, pluralizmem, indywidualizmem i modernizmem¹⁶. Proces sekularyzacji doprowadził do tego, że wiara przestała być przekazywana tradycyjnie z pokolenia na pokolenie. Jednocześnie nastąpiło oddzielenie ludzkiego działania od jego sensu, który nadawała kiedyś wiara. Pluralizm przyniósł wielość ofert o podobnej wartości, wśród których nauczanie religii staje się jedną z wielu jednakowo ważnych propozycji na codzienne życie. Jednocześnie wytworzyła się dyktatura relatywizmu, która nie uznaje niczego za pewnik, a jedyną miarą jest partykularna korzyść i własne zachcianki. Nowoczesność, wskazująca na mechanizmy nieustannie zmieniającego się życia, czyni człowieka niewolnikiem mody i konsumpcjonizmu oraz dokonuje dekonstrukcji rzeczywistości, tworząc nowe paradygmaty etyczne¹⁷. I chociaż przekonanie o stałym postępie nie sprawdziło się w obliczu problemów ekologicznych, technicznych, politycznych, społecznych i finansowych, to jednak filozofia postmodernistyczna gloryfikuje swe założenia¹⁸. W takim kontekście rodzi się sprzyjające środowisko do rozwoju indywidualizmu w sprawach wiary, otwierającego możliwość takiego podejścia do życia, w którym

¹⁵ J. Życkiński. *Europejski kształt wiecznika*. „Tygodnik Powszechny” 2006 nr 25 s. 9.

¹⁶ B. Forte. *Chrześcijaństwo europejskie wobec współczesnych wyzwań*. W: *Kościół w życiu publicznym. Teologia polska i europejska wobec nowych wyzwań*. T. 1. Red. K. Gózdź, K. Klauza, C. Rychlicki i in. Lublin 2004 s. 17.

¹⁷ Por. M.A. Peters. *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej*. Tłum. G. Grygiel. Warszawa 2010 s. 54.

¹⁸ Por. T. Sobolewski, *Myśli na temat kiczu nihilistycznego*. W: *Sacrum i kultura. Chrześcijańskie korzenie przeszłości*. Red. S. Sarek. Lublin 2000 s. 240.

każdy człowiek sam decyduje o poznaniu Boga i wierze w Niego¹⁹. W konsekwencji nowoczesnemu człowiekowi przychodzi żyć – jak określał Jan Paweł II – w „kulturze śmierci” (EiE 9).

Jest jednak we współczesnych społeczeństwach wielu takich ludzi, którzy po odrzuceniu ideologii nihilizmu, znajdują szczęście w wierze w Boga i przyjmują wartości duchowe. Niemalą zamieszania wprowadziła historia byłego premiera Anglii. Przez większość życia Tony Blair był anglikaninem. Ceremonia jego konwersji na katolicyzm odbyła się 21 grudnia 2007 r. w prywatnej kaplicy arcybiskupa Westminsteru w Londynie, a Tony Blair przyjął Komunię św. z rąk kardynała Cormaca Murphy’ego O’Connora. Katoliczką jest żona Blaira, Cherie. Również czworo ich dzieci przyjęło chrzest w Kościele katolickim²⁰. Pokazuje to, że wciąż istnieje możliwość duchowego oddziaływania na obywateli i społeczeństwo, jeśli nawet jej najbardziej prominentni obywatele nie zniechęcili się do katolicyzmu. Wielu natomiast twierdzi, że Europejczycy muszą z powrotem stanąć na fundamencie prawdziwej wiary, jeśli chcą przetrwać jako ważna społeczność²¹.

Procesowi nauczania religii przeszkadza obecnie rewolucja informacyjna, którą p. prof. Zbigniew Osiński określa mianem „trzeciej fali” w rozwoju cywilizacji ludzkiej i porównuje do rewolucji rolnej i przemysłowej. Skutkuje ona formowaniem się nowej gospodarki, opartej na wiedzy, oraz nowego społeczeństwa, zwanego globalnym społeczeństwem informacyjnym. W opinii Osińskiego, przewidywanym efektem tej rewolucji będzie m.in.: zastępowanie gospodarki opartej na przemyśle przetwarzającym materię i energię wytwórczością i usługami opartymi na wiedzy i informacji, zamiana edukacji ograniczonej zasadniczo do okresu szkolnego i studiów wyższych na samokształcenie i uczenie się przez całe życie, zastępowanie świata podzielonego na państwa – „globalną wioską”²². Obserwując otaczającą nas rzeczywistość, należy zdecydowanie tej opinii przyznać rację i docenić wnikliwość obserwacji szybko zachodzących zmian. Niestety – ze smutkiem musi to stwierdzić teolog – w tych „ambitnych” planach na przyszłość nie ma miejsca na drogowskazy wychowania. Priorytet przyznaje się działaniom opartym na wiedzy, które prowadzą do nowych odkryć i usprawnień technicznych. Tymczasem nauczanie religii opiera się na systemie wartości wydobywanym z przeszłości,

¹⁹ L. Kołakowski. Czy już w po-chrześcijańskim czasie żyjemy? W: *Sacrum i kultura* s. 58.

²⁰ Więcej na ten temat on-line: <http://januspablo.blog.oneT.pl> [dostęp 08.06.2007].

²¹ M. Zając. *Reewangelizacja skutecznym antidotum w duszpasterstwie Europy Zachodniej*. W: *Europa dla Chrystusa – Chrystus dla Europy. Reewangelizacja cywilizacji zachodniej*. Kraków 2009 s. 69.

²² Zob. Z. Osiński. *Wyzwania dla edukacji historycznej w okresie formowania się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy*. „Kwartalnik Edukacyjny” 61:2010 nr 2 s. 18-19.

którego źródło jest dla współczesnego świat niepewne – ponieważ jest duchowe i empirycznie niemierzalne²³.

Konstytucja RP łagodzi nieco te obawy, ponieważ gwarantuje w art. 53. p. 2, że:

[Wolność religii] obejmuje wolność wyznawania lub przyjmowania religii według własnego wyboru oraz uzewnętrzniania indywidualnie lub z innymi, publicznie lub prywatnie, swojej religii przez uprawianie kultu, modlitwę, uczestniczenie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie [...].

Ponadto p. 4 precyzuje:

Religia Kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób.

Można zatem w majestacie prawa państwowego nauczać religii w szkole, a prawodawca widzi w tym korzyści dla państwa i społeczeństwa.

Polskie dokumenty katechetyczne rekapitulują myśl zawartą w *Polskim programie katechetycznym*, gdzie jest mowa: „Kościół w Polsce wypełnia na różne sposoby i w różnych miejscach zadanie głoszenia Dobrej Nowiny. Ma ona miejsce w rodzinie parafii, a także w szkole” (PPK, s. 10). W tym sformułowaniu słychać wyraźnie echo ustaleń *Katechizmu Kościoła Katolickiego*, który utrzymuje, że prawdziwa wolność jest „szczególnym wymogiem godności człowieka, zwłaszcza w dziedzinie religii i moralności. [...] Prawdziwą wolnością jest tylko wolność w służbie dobra i sprawiedliwości [...] i społeczeństw wobec prawdziwej religii i jedynego Kościoła Chrystusowego” (KKK 1712). Jan Paweł II przypominał z satysfakcją, że „Kościół dzisiaj w naszym kraju może prowadzić nauczanie religii w szkołach. [...] To wielkie dobro, jakim jest nauczanie religii w szkole, domaga się szczerego i odpowiedzialnego zaangażowania”²⁴.

Wsparcie dla nauczania religii w szkole o niespotykanej powadze zostało udzielone przez Benedykta XVI dnia 9 XI 2011 r. w *Orędziu o stanie świata*, w czasie spotkania z członkami korpusu dyplomatycznego w Watykanie. Papież nauczał:

Wymiar religijny jest niezaprzeczalną i niemożliwą do ograniczenia cechą ludzkiego istnienia i działania, dlatego kiedy sama jednostka lub ci, którzy ją otaczają, lekceważą

²³ Zob. K. Świąś. *Przemiany religijności miejskiej w czasie transformacji ustrojowej*. Lublin 2011 s. 39.

²⁴ Jan Paweł II. *Homilia skierowana do nauczycieli i wychowawców, Łowicz 14 czerwca 1999*. Kat 43:1999 z. 7-8 s. 5-6.

lub negują ten podstawowy aspekt, dochodzi do zachwiania równowagi i konfliktów na wszystkich poziomach, zarówno na płaszczyźnie interpersonalnej, jak i społecznej²⁵.

Nauczanie religii w szkole należy do tzw. *res mixta*, a więc spraw, które przez nauczanie, osobiste świadectwo i wychowanie obejmują całego człowieka. W służbie człowiekowi nauczanie religii pozostaje także w służbie społeczeństwu. Wciąż jednak nauczanie religii budzi liczne sprzeciwy i kontrowersje.

3. Sprzeciwy wobec nauczania religii w szkole

W polskich realiach oświatowych od drugiej dekady dwudziestego stulecia uważało się dążenie do walki z nurtem nauczania religijnego i z Kościołem katolickim. Szczególnie szkodliwa okazała się przebiegła pragmatyka odmawiania nauczaniu religii jakiegokolwiek wpływu na funkcjonowanie człowieka i społeczeństwa oraz dyskryminowanie ludzi opowiadających się za potrzebą edukacji religijnej w szkole²⁶. Okres niepewności przełamała wspomniana transformacja ustrojowa w Polsce w 1989 r., jednakże sprzeciwy wobec nauczania religii w szkole pozostały i przybierają różnorodną formę. Bez zbytniego trudu można wskazać próby całkowitego eliminowania nauczania religii ze szkół lub uczynienia z nauczania religii przedmiotu nadobowiązkowego. Z czasem pojawiła się bardziej zakamuflowana strategia przekonywania, że prawny status nauki religii w państwie laickim uniemożliwia katechizację w szkole publicznej. Wiele szkód moralnych wyrządził zarzut manipulowania człowiekiem, zanim on sam zdecyduje o swojej religijności, oraz oskarżanie Kościoła, że chce uczyć religii w szkole dla własnej wygody²⁷.

Można obecnie jeszcze raz zapytać: czy słuszny jest zarzut manipulowania człowiekiem, zanim on sam zdecyduje o swej religijności? Manipulowanie oznacza wykorzystywanie drugiego – wbrew jego interesom i jego własnej woli – dla cudzych interesów i cudzej woli. Tymczasem nikogo się nie przymusza do korzystania

²⁵ Benedykt XVI. Coroczne orędzie o stanie świata. „Bez wolności religijnej nie ma pokoju”, online: <http://famvin.org/pl/2011/01/11/coroczne-oredzie-o-stanie-swiata-benedykta-xvi/> [dostęp 08.11.2011].

²⁶ Z. Zieliński. *Zasady polityki państwa wobec Kościoła w Polsce w latach 1944-1956*. W: *Aparat ucisku na Lubelszczyźnie latach 1944-1956 wobec duchowieństwa katolickiego*. Red. Z. Zieliński. Lublin 2000 s. 8-9.

²⁷ A. Kielian. *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w karach europejskich*. Kraków 2010 s. 76.

z edukacji religijnej. Nauczaniem tym nie próbuje się też „nawracać” uczniów na inne przekonania. Podobna batalia ideowa rozegrała się już w Austrii przed czterema dekadami. Potwierdzono w niej ostatecznie, że poprzez nauczanie religii w szkole dąży się, w duchu wyznawanej wiary, do większego uwrażliwienia ucznia na sprawy związane z poszukiwaniem sensu własnego życia²⁸.

Zdecydowanie należy także odrzucić zarzut naruszania wolności sumienia przez nauczanie religii w szkole. Wprowadzając uczniów w treści i praktyki religijne, nie dąży się do odkrycia przed nimi czegoś złudnego, bezwartościowego, lecz czegoś, co ma wartość ponadczasową. W istocie więc chodzi o uznanie i przyjęcie wartości. Nie można bowiem mówić o religii bez mówienia o tkwiących w niej wartościach i dlatego Kościół tak wielką wagę przywiązuje do nauczania religii w szkole. Powodem najważniejszym jest fakt, że nauczanie religii nie zostało wprowadzone do szkoły ze względu na wygodę Kościoła, lecz aby służyć ludziom i światu. Kościół pragnie wykorzystywać każdą możliwość wypełniania tej służby²⁹.

Cała strategia sprowadzenie religii do szkoły i jej podtrzymywania w tym środowisku opiera się na niezmiennym przeświadczeniu, że:

Nauczanie religii w szkole [...] powinno ukazywać orędzie i wydarzenie chrześcijańskie z taką samą powagą i głębią, z jaką przedstawiają swoje treści inne dyscypliny. Jednak nauczanie religii w szkole nie sytuuje się obok innych przedmiotów jako coś dodatkowego, ale jako element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego (DOK 73).

Odrzucenie nauczania religii byłoby kapitulacją ludzkiego rozumu przed wartościami duchowymi, za którymi człowiek tęskni i do których bezwiednie dąży. Teologia i nauczanie religii musi kierować wzrok ku prawdzie ostatecznej, przekazanej im przez Objawienie, nie zatrzymując się na etapach pośrednich. Nauczyciel religii winien pamiętać, że w jego pracy wyraża się dynamika wpisana w samą wiarę oraz że właściwym przedmiotem jego poszukiwań jest Prawda, Bóg żywy i Jego zamysł zbawienia objawiony w Jezusie Chrystusie³⁰.

Nie trzeba też żadnych odwołań bibliograficznych, aby przekonywać do faktów oczywistych. W połowie XX wieku naród (Niemcy), który postawił tylko na wiedzę, rozwój techniczny, poszukiwanie perspektyw lepszego życia dla swoich obywateli, bez korygowania swych poczynań zasadami moralnymi, doprowadził do unicestwienia

²⁸ Por. E. J. Korherr: *Nauczanie religii w szkole służbą człowiekowi*. W: *W służbie człowiekowi*. Red. Z. Marek. Kraków 1991 s. 62-63.

²⁹ Tamże s. 64; A. Kielian. *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej* s.141.

³⁰ Kongregacja Nauki Wiary. *Instrukcja o powołaniu teologa w Kościele Donum veritatis* (24 maja 1990). AAS 82:1990 s. 1552-1553.

innego narodu. Kapitulacja przed wartościami duchowymi i zasadami moralnymi z nich wynikającymi odwraca się zawsze bolesnym rykoszetem przeciw tym, którzy zdobyli się na taką wątpliwą odwagę.

Z przekonaniem graniczącym z pewnością możemy orzec, że nauczanie religii integruje społeczeństwo, uczy miłości społecznej, daje fundament pod wartości ważne dla całego społeczeństwa. Religia nauczana w szkole to także pomoc w kształtowaniu pamięci historycznej i kulturowej narodu i Europy. Przez naukę religii Kościół towarzyszy uczniowi w jego życiu, rozwoju, rozwiązywaniu problemów i poszukiwaniu sensu życia. To wszystko sprawia, że religia w szkole stanowi pomoc w integracji osobowości³¹.

Nauczanie religii uczy obywatelskiej miłości do ojczyzny i patriotyzmu. Wprawdzie Kościół nie utożsamia się z żadną władzą i partią ani systemem politycznym, ale „głosząc Dobrą Nowinę o zbawieniu, broni oraz popiera polityczną wolność, zachęca obywateli do współpracy”³². Prawdziwy patriotyzm zakłada znajomość dziejów ojczystrych, zabytków kultury narodowej, literatury, sztuki, obyczajów i piękna krajobrazu małych ojczyzn. Nakazuje także szacunek dla mowy ojczystej, piśmiennictwa, godła i symboli narodowych. Szacunek do przeszłości powinien budować teraźniejszość i przyszłość. Najcenniejszym wskazaniem wydaje się informacja płynąca z edukacji religijnej w szkole, że miłość ojczyzny znajduje szczególnie wyraz w służbie, która polega na podejmowaniu wysiłków podporządkowania osobistych interesów dobru wszystkich obywateli. Myśląc o miłości ojczyzny, katechizowany powinien przyjąć na siebie odpowiedzialność za jej rozwój i pomyślność³³.

Uczeń poznający religię to nie jest człowiek, którego wyprano z cech obywatelskich, ale prawdziwy sojusznik społeczeństwa. Nauczanie religii służy człowiekowi i społeczeństwu, ponieważ jasno ostrzega przed niebezpieczeństwami³⁴. W nauczaniu religii odbija się także Boże światło i oświeca ludzkie dylematy, na które nie ma naukowej odpowiedzi. Wtedy ratunkiem dla wielu osób staje się wiara.

Nauczanie religii służy człowiekowi i społeczeństwu, bo przypomina o prawdziwym znaczeniu krzyża. To właśnie w katechezie ukazywany jest jego społeczno-twórczy walor. Rozumieć sens krzyża to znaczy nawet oddać swe życie za brata, aby wraz z jego życiem ocalić własne. Krzyż ukazywany w nauczaniu religii przypomina o prawdzie, że miłość jest silniejsza od nienawiści i od zemsty, a angażowanie się

³¹ T. Panuś, „Dar i zadanie” – czyli próba bilansu 20 lat nauczania religii w szkole. W: *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*. Red. J. Kotowski, S. Dziekoński. Warszawa–Łomża 2010 s. 76.

³² Zob. *Jezus działa i zbawia. Podręcznik do religii dla II klasy gimnazjum*. Red. Z. Marek i in. Kraków 2005 s. 204.

³³ Tamże.

³⁴ A. Cronin, *Uncja środków zapobiegawczych jest lepsza od tony środków leczniczych*. W: *Myślę, więc jestem*, Red. C. Glemsk, J. Glemsk. Opole 1986 s. 82.

w pomoc innym jest skuteczniejsze od czczego stawiania żądań. Krzyż eksponowany w warstwie treściowej w edukacji religijnej potwierdza, że miłość nie zna granic, ponieważ Chrystus, który oddał na nim swe życie, jest większy od ludzkich słabości i podpowiada, że ostatecznie życie jest silniejsze od śmierci³⁵. W perspektywie rozwoju człowieka i społeczeństwa muszą zatem dziwić frontalne ataki na krzyż.

Nauczanie religii w szkole przypomina o znaczeniu każdego ludzkiego życia. Podaje prawdę o życiu i równocześnie afirmuje prawo każdego człowieka do życia od pierwszej chwili poczęcia aż do naturalnej śmierci. „Nie zabijaj” oznacza w nauczaniu religii także apel o ochronę życia, szacunek dla godności każdego człowieka, niezależnie od jego rasy lub religii, od poziomu inteligencji, stopnia świadomości, wieku, zdrowia czy choroby (por. KKK 2261-2262).

Przez nauczanie religii człowiek jest przede wszystkim zaproszony, by w tym świetle odkryć siebie jako byt transcendentny w każdym wymiarze życia, włącznie ze sprawami społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi. Wiara doprowadza do pełni znaczenia rodziny, która opierając się na małżeństwie pomiędzy mężczyzną i kobietą, tworzy podstawową, żywotną komórkę społeczeństwa. Wiara budowana podczas nauczania religii ukazuje również w pełnym świetle godność pracy, która – jako działalność człowieka zmierzająca do jego realizacji – ma pierwszeństwo przed kapitałem i stanowi tytuł do uczestnictwa w jej owocach³⁶.

Nauczanie religii w szkole przypomina o powiązaniu edukacji religijnej z popieraniem aktywności fizycznej i ćwiczenia ciała. Afirmacja aktywności fizycznej idealnie wpisuje się w koncepcję życia religijnego i katolicki program wychowawczy oparty na wartościach, ponieważ wysiłek fizyczny pozostanie zawsze niezrównanym narzędziem pedagogicznym. Trzeba jednak pamiętać, że wartości wychowawcze związane z aktywnością młodego człowieka w szkole będą zawsze pewnym potencjałem, który wcale nie musi prowadzić do rozwojowego wyzwolenia. Aby zatem prolongować edukacyjne znaczenie aktywności uczniowskiej, która nie przynosi spodziewanych rezultatów, musi równolegle się rozwijać edukacja religijna. Odwoływanie się do umiejętności przyjmowania porażki, zaakceptowania zwycięstwa innej osoby, zasady „fair play” (tj. chrześcijańskiej zasady „nie czyn drogiemu, co tobie niemiłe”) jest sztuką wykraczającą znacznie poza obszar fizycznego wysiłku. Tutaj najlepsza *magistra vitae* to pewnością edukacja moralna w ramach nauczania religii³⁷.

³⁵ Jan Paweł II. *Nieszpory europejskie*. Wiedeń, 10 września 1983 r., on-line: <http://www.nasza-arka.pl> [dostęp 08.11.2011].

³⁶ Zob. H. Joyeux. *Szkola życia i miłości*. Tłum. D. Śliwa. Lublin 2011 s. 31 n.

³⁷ M. Zając. *Korelacja nauczania religii z wychowaniem fizycznym*. W: *Korelacja nauki religii z edukacją szkolną*. Red. A. Kiciński. Lublin 2011 s. 120.

4. Punkt orientacyjny ucznia w świecie naznaczonym pytaniami

Wszelka działalność ludzka potrzebuje mocnego punktu orientacyjnego, którego nie zmienia żadne okoliczności. W szkolnym nauczaniu religii jest wyznaczony stabilny program dla człowieka i społeczeństwa, który się nie zmienia. W *Tertio millennio ineunte* taki program przypomnieli Jan Paweł II, afirmując wielowiekową tradycję Kościoła:

Nie trzeba [...] wyszukiwać „nowego programu”. Program już istnieje: ten sam co zawsze, zawarty w Ewangelii i w żywej Tradycji. Jest on skupiony w istocie rzeczy wokół samego Chrystusa, którego mamy poznawać, kochać i naśladować, aby żyć w Nim życiem trynitarnym i z Nim przemieniać historię (TMI 60).

Do szkoły, która preferuje nauczanie, informację, zaangażowanie poznawcze, emancypację, wychowanie humanistyczne – nauczanie religii dodaje odpowiednio: wychowanie, przepowiadanie, przeżycie, socjalizację i wychowanie kościelne. Do tego, co w szkole podziwiamy i nazywamy teorią, rozumem, kulturą, religioznawstwem, refleksją kulturową – nauczanie religii dodaje odpowiednio: praktykę, religię, teologię, katolicyzm i aktywność liturgiczno-etyczną. Wreszcie do potencjału szkoły, którego elementami są świeccy, pytania, wiedza, nauczyciel, szkoła, państwo – nauczanie religii dopowiada i przenosi treści związane ze słowami: duchowni, odpowiedź, wiara, katecheta jako świadek, parafia, Kościół³⁸. Dopiero wtedy istnieje możliwość pełnego rozwoju człowieka i społeczeństwa.

Nauczanie religii domaga się dzisiaj wyjścia na drogi do „nowożytnego Emaus” i szukania zagubionych oraz smutnych ludzi, którzy niegdyś byli uczniami Jezusa. Nie wystarczą dzisiaj w szkole najwspanialsze porady psychologiczne³⁹. Trzeba zejść z wysokiej ambony, porzucić ton nauczycielski, zrezygnować z płytkiego moralizowania. Zanim się zapoczątkuje głoszenie Chrystusa, trzeba poznać problemy dzisiejszego człowieka oraz jego prawdziwe zranienia i obawy. Trzeba zbadać, dlaczego ktoś, rezygnując z nauczania religii, odszedł od Chrystusa i Kościoła oraz z szansy na zbawienie. Na pytania i wątpliwości nie wypada już dzisiaj odpowiadać formułkami katechizmowymi, trzeba tylko pokazywać Jezusa – poprzez Pismo Święte i doświadczenia innych ludzi⁴⁰.

³⁸ Jan Paweł II. *Szkoła i religia. Przemówienie do kapłanów Diecezji Rzymskiej (5 marca 1981)*. OsRomPol 1981 nr 4 s. 14.

³⁹ Zob. A. Grün. *I co tu zrobić. Poradni dla zmagających się z codziennością*. Tłum. M. Jałowiec-Sawicka. Kielce 2008 s. 8.

⁴⁰ M. Schneider. *Zur Frage nach Gott in der moderne Literatur*. Köln 2000 s. 68.

* * *

W sytuacji postępującego sekularyzmu konfesyjne nauczanie religii może wciąż efektywnie służyć człowiekowi i społeczeństwu. Musi jednak nieść potencjał ewangelizacyjny, który zbudzi pragnienie wiary i będzie budował wspólnotowe więzi w środowisku szkolnym. Współczesny człowiek, pomimo wielu życiowych ofert i podnieć, wciąż odczuwa głód Boga. Szuka Go często nie tam, gdzie Go można odnaleźć, lecz tam, gdzie może szybko stracić z Nim kontakt. Próba przedstawienia potencjału tkwiącego w nauczaniu religii w szkole i czynników, które ową potencjalność kształtują, stanowi katechetyczną zachętę do podejmowania trudnej sztuki docierania z ofertą ewangeliczną do ponowoczesnego człowieka.

Bibliografia

- Aparat ucisku na Lubelszczyźnie latach 1944-1956 wobec duchowieństwa katolickiego*. Red. Z. Zieliński. Lublin 2000.
- Bagrowicz J.: *Towarzyszyć wzrastaniu*. Toruń 2006.
- Benedykt XVI: *Coroczne orędzie o stanie świata*. „Bez wolności religijnej nie ma pokoju”. [on-line], <http://famvin.org/pl/2011/01/11/coroczne-oredzie-o-stanie-swiata-benedykta-xvi/>
- Dwadzieścia lat katechezy w szkole*. Red. J. Kotowski, S. Dziekoński. Warszawa–Łomża 2010.
- Europa dla Chrystusa – Chrystus dla Europy*. Reewangelizacja cywilizacji zachodniej. Kraków 2009.
- Grün A.: *I co tu zrobić. Poradni dla zmagających się z codziennością*. Tłum. M. Jałowiec-Sawicka. Kielce 2008.
- Jan Paweł II.: *Homilia skierowana do nauczycieli i wychowawców*, Łowicz 14 czerwca 1999, Kat 43:1999 z. 7-8.
- Jan Paweł II.: *Nieszpory europejskie*. Wiedeń, 10 września 1983 r. [on-line], <http://www.nasza-arka.pl>.
- Jan Paweł II.: *Szkola i religia*. Przemówienie do kapłanów Diecezji Rzymskiej (5 marca 1981). OsRomPol:1981 nr 4.
- Jezus działa i zbawia. Podręcznik do religii dla II klasy gimnazjum*. Red. Z. Marek i in. Kraków 2005.
- Joyeux H.: *Szkola życia i miłości*. Tłum. D. Śliwa. Lublin 2011.
- Katecheza wobec zadań Nowej Szkoły*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 1999.
- Kielian A.: *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w karach europejskich*. Kraków 2010.
- Konopka H.: *Religia w szkołach Polski Ludowej*. Białystok 1997.
- Konferencja Episkopatu Polski. Komisja Wychowania Katolickiego: *Podstawa programowa*. Poznań 1999.

- Konferencja Episkopatu Polski: *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2001.
- Konferencja Episkopatu Polski: *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2001.
- Konferencja Episkopatu Polski: *Program nauczania religii*. Kraków 2001.
- Kongregacja Nauki Wiary: *Instrukcja o powołaniu teologa w Kościele „Donum veritatis”* (24 maja 1990). AAS 82:1990.
- Korelacja nauki religii z edukacją szkolną. Red. A. Kiciński. Lublin 2011.
- Kościół w życiu publicznym. *Teologia polska i europejska wobec nowych wyzwań*. T. 1. Red. K. Gózdź, K. Klauza, C. Rychlicki i in. Lublin 2004.
- Myszę, więc jestem*. Red. C. Glemsk, J. Glemsk. Opole 1986.
- Osiński Z.: *Wyzwania dla edukacji historycznej w okresie formowania się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy*. „Kwartalnik Edukacyjny” 61:2010 nr 2.
- Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*. Red. S. Dziekoński. Warszawa 2003.
- Peters M.A.: *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej*. Tłum. G. Grygiel. Warszawa 2010.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Załącznik nr 1. Dz.U. 1999 Nr 14 poz. 129.
- Sacrum i kultura. Chrześcijańskie korzenie przyszłości*. Red. S. Sarek. Lublin 2000.
- Schneider M.: *Zur Frage nach Gott in der moderne Literatur*. Köln 2000.
- Święś K.: *Przemiany religijności miejskiej w czasie transformacji ustrojowej*. Lublin 2011.
- W służbie człowiekowi*. Red. Z. Marek. Kraków 1991.
- W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasik. Kraków 2003.
- Włosiniński M.: *Szkolna katecheza w procesie kształcenia i wychowania ucznia w szkole na tle projektu reformy systemu oświaty*. Kat 42:1998 nr 9.
- Zając M., Mąkosa P.: *Poland; Faithfulness to God and to People*. W: *How Teachers in Europe Teach Religion*. Eds. H.G. Zieberts, U. Riegel. Berlin 2009 s. 169-180.
- Życiński J.: *Europejski kształt wiecznika*. „Tygodnik Powszechny” 25:2006.

Teaching Religion in the Service of Man and Society

Summary

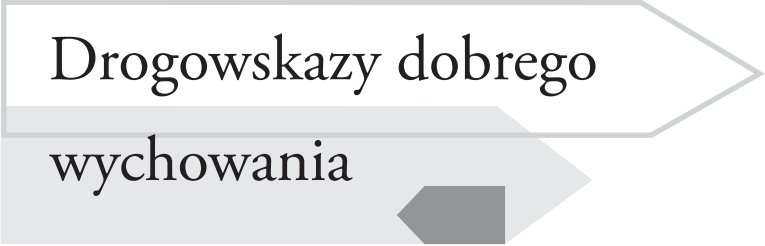
The fate of religious education in schools fits into the era of confrontation between supporters of religious socialization and its staunch opponents. The Church in building Her strategy for teaching religion in school wants to serve people and society in a multi-dimensional way. The terminology used in the teaching of religion adapts to the language of educational documents. Thanks to this, religious education in school incorporated the strategic objectives of educational institutions. Catechetical documents of the Church also

see in teaching religion an opportunity to enrich the educational repertoire in school. This plan confirms Poland's basic law and the board of education documents concerning general education. The emerging objections to teaching religion in schools, which are seasonal and politically motivated, can be successfully repelled with substantive arguments.

However, you can confirm that teaching of religion serves man and society, since it includes the search for truth outside of the empirical dimension. Religious education teaches social charity, which builds the foundation for the values important for the nation. Religion taught in school is also helping to shape the nation's historical memory and the cultural, civic love for the homeland and patriotism. At the same time it points out the importance of human life, presents the truth about the importance of the family based on marriage between a man and a woman, who form the basic unit of society. Teaching religion in school designates a stable program for man and society that does not change, and which is centered on spiritual matters. Therefore, the ongoing situation of a crisis in human identity, weakening confidence in state institutions during the period of systemic crisis and discouragement with life, confessional religious teaching can effectively serve individuals and society, and should enjoy the support of democratic institutions.

Słowa kluczowe: religia, szkoła, nauczanie, człowiek, społeczeństwo

Key words: religion, school, education, human, society



Drogowskazy dobrego
wychowania

The graphic consists of two overlapping arrows pointing to the right. The top arrow is white with a thin grey outline. The bottom arrow is light grey with a darker grey outline. The text is centered within the white arrow.

Don Pascual Chávez Villanueva SDB

Il servizio salesiano ai giovani nel campo dell'educazione

Premessa

Con questo mio intervento, il cui titolo è “Il servizio salesiano ai giovani nel campo dell'educazione” vorrei anzitutto testimoniare l'attualità e l'entusiasmo che il sogno apostolico di don Bosco suscita in tanti nei nostri giorni. All'attualità e all'entusiasmo si aggiunge pure la consapevolezza di una responsabilità per la fecondità del carisma salesiano affidato oggi a noi, salesiani e membri della Famiglia Salesiana, e al nostro servizio educativo pastorale.

Proprio questa coscienza carismatica decide la prospettiva nella quale si svolge la mia riflessione: la prospettiva del discernimento. «Discernere», ho scritto altrove, «è distinguere ciò che è fondamentale da ciò che è secondario in un determinato momento, ed operare di conseguenza delle scelte»¹.

Alla luce di questa prospettiva è auspicabile una lettura sapienziale delle sfide dell'attuale condizione giovanile, perché siano raccolte con il cuore di Don Bosco, della sua passione apostolica, «che si esprime [...] nella capacità di cogliere le urgenze dell'evangelizzazione e di operare perché a tutti sia fatto dono di Gesù Cristo e del suo vangelo»².

Il carisma di don Bosco, dono dello Spirito alla Chiesa, è principio ispiratore di ogni sollecitudine salesiana per i giovani. Per questo anche il suo prodursi come servizio educativo non può non caratterizzarsi per la qualità educativa decisa dall'intenzionalità evangelizzatrice, fuori dalla quale non sarebbe riconoscibile la fedeltà a don Bosco.

¹ P. Chávez Villanueva. *Presentazione*. In: *Da mihi anima cetera tolle*. Atti del Capitolo Generale (ACG) 401 (2008) p. 11.

² Ibid. p. 10.

I. Sfidati da una nuova situazione culturale

1. La *stimmung* postilluminista

Il Figlio dell'uomo, quando verrà, troverà la fede sulla terra?" (Lc 18, 8). La troverà su queste terre della nostra Europa di antica tradizione cristiana? È un interrogativo aperto che indica con lucidità la profondità e drammaticità di una delle sfide più serie che le nostre Chiese sono chiamate ad affrontare. Si può dire [...] che tale sfida consiste spesso non tanto nel battezzare i nuovi convertiti, ma nel condurre i battezzati a *convertirsi a Cristo e al suo Vangelo*: nelle nostre comunità occorre preoccuparsi seriamente di portare il Vangelo della speranza a quanti sono lontani dalla fede o si sono allontanati dalla pratica cristiana³.

Ecclesia in Europa ha accostato con il realismo tipico della speranza evangelica la situazione europea all'alba del Terzo millennio cristiano. Tutto il documento si interroga sulle ragioni cristiane di speranza per l'Europa, ma non si nasconde le sfide che più minacciano questa speranza. Tali sfide⁴ rimandano a compiti educativi che ci interpellano profondamente.

1.1. Smarrimento della memoria

Il tempo che stiamo vivendo [...] appare come una stagione di smarrimento. [...] Vorrei ricordare lo *smarrimento della memoria e dell'eredità cristiane*, accompagnato da una sorta di agnosticismo pratico e di indifferentismo religioso, per cui molti europei danno l'impressione di vivere senza retroterra spirituale e come degli eredi che hanno dilapidato il patrimonio loro consegnato dalla storia. Non meravigliano più di tanto, perciò, i tentativi di dare un volto all'Europa escludendone la eredità religiosa e, in particolare, la profonda anima cristiana, fondando i diritti dei popoli che la compongono senza innestarli nel tronco irrorato dalla linfa vitale del cristianesimo⁵.

Lo smarrimento cui allude l'*Ecclesia in Europa* è sotto gli occhi di tutti. Evidenti sono i segni di uno sradicamento e disorientamento esistenziale vissuto talvolta come conquista e guadagno di libertà, più sovente come condizione insuperabile

³ Giovanni Paolo II. *Esortazione apostolica postsinodale Ecclesia in Europa*. 28 giugno 2003 n. 47.

⁴ Ricaviamo dalla *Ecclesia in Europa* quattro sfide, ricorrendo ad espressioni particolarmente efficaci che il testo ci offre; la scelta di ricavare queste espressioni dall'Esortazione apostolica ci viene dalla lettura del contributo di S. Magister. *L'Europa si è smarrita e Giovanni Paolo II le insegna la strada*, <http://chiesa.espresso.repubblica.it/articolo/6958>.

⁵ *Ecclesia in Europa* n. 7.

di un tempo segnato da inarrestabili e repentini cambiamenti sociali, da complesse rivoluzioni tecniche, da ingovernate promiscuità culturali.

Si moltiplicano prospettive di analisi del problema – economiche, sociali, politiche, antropologiche, etiche, religiose – e intanto,

l'Europa sta diventando la terra più scristianizzata dell'Occidente e se ne fa un vanto. Pensa che il cristianesimo... le sia di ostacolo. Ma poi si accorge che le occorre una identità. "C'è bisogno di un'anima" lamentano oggi alcuni europeisti della seconda generazione, ripetendo le stesse parole di quelli della prima. "I trattati politici non bastano", "l'unificazione economica è solo un passo". Ma un altro passo, quello decisivo, i nuovi europeisti non sono riusciti a compierlo. Rifiutando la natura cristiana dell'anima europea, hanno rifiutato anche la storia europea. Lo hanno fatto pensando che senza identità cristiana l'Europa è più aperta, inclusiva, tollerante, pacifica. È vero il contrario⁶.

Estremamente puntuale in questa situazione ci pare il referto della Zambrano, che affronta con uno sguardo accorato il problema dello sradicamento culturale:

Ancora oggi in alcuni angoli della Spagna, vicini all'Africa e dal paesaggio identico, il peggiore insulto lanciato a un individuo è "senz'anima", o "senza madre", che vuol dire lo stesso. E l'uomo europeo, lontano dalla sua origine, con le viscere chiuse, opache e confuse, si è reso un *disanimato*. Oscurità del cuore che lo disorienta e lo fa essere perduto, poiché non distingue più fra quello che vuole essere e quello da cui fugge. Perché il cuore confuso si dichiara in rivolta, ed è la fonte del rancore. Quando si rannuvola, il cuore si fa pesante, pesa come il peggiore dei carichi, mentre invece è vuoto. È difficile sostenere questo carico vuoto senza odiarsi, non trovando consolazione dall'esser nati, perché il rancore altro non è⁷.

Accade di frequente, per un misto di rassegnazione e di miopia del discernimento, che siano promozionati approcci alla tradizione per nulla promettenti proprio nelle agenzie educative, ove un'appropriazione onesta e consapevole delle proprie radici dovrebbe invece costituire un criterio di qualità del servizio alla persona.

Proprio questo misto di connivenza e incoscienza formativa può fornire qualche ragione ad analisi fin troppo cupe dell'attuale smarrimento di memoria.

Non ci sono più idee. Non ci sono più valori. Non se ne producono più. La passività e l'inerzia sembrano caratterizzare l'atmosfera del nostro tempo, dove l'impressione è che nessuno abbia una storia da scrivere né passata né futura, ma solo energia da liberare in una sorta di spontaneità selvaggia, dove non circola alcun senso, ma tutto si esaurisce

⁶ M. Pera. *Perché dobbiamo dirci cristiani. Il liberalismo, l'Europa, l'etica*. Milano 2008 p. 6.

⁷ M. Zambrano. *Lagonia dell'Europa*. Venezia 2009 pp. 70-71.

nella fascinazione dello spettacolare. Viene allora da chiedersi come mai dopo tante rivoluzioni e un secolo o due di apprendistato politico, nonostante i giornali, i sindacati, i partiti, gli intellettuali e tutte le energie preposte a sensibilizzare gli uomini alla loro storia, si trovano solo mille persone che reagiscono, e milioni di persone che rimangono passive e preferiscono, in perfetta buona fede, con gioia e senza neppure chiedersi il motivo, un incontro di calcio a un dramma umano o sociale. La risposta va forse cercata nel fatto che, bombardati come siamo da stimoli, messaggi, test e sondaggi, le nostre teste sono diventate il luogo dove circolano idee e valori che noi non abbiamo *prodotto*, ma semplicemente *assorbito*⁸.

1.2. Apostasia silenziosa

Alla radice dello smarrimento della speranza sta il tentativo di *far prevalere un'antropologia senza Dio e senza Cristo*. Questo tipo di pensiero ha portato a considerare l'uomo come il «centro assoluto della realtà, facendogli così artificiosamente occupare il posto di Dio e dimenticando che non è l'uomo che fa Dio ma Dio che fa l'uomo. L'aver dimenticato Dio ha portato ad abbandonare l'uomo», per cui «non c'è da stupirsi se in questo contesto si è aperto un vastissimo spazio per il libero sviluppo del nichilismo in campo filosofico, del relativismo in campo gnoseologico e morale, del pragmatismo e finanche dell'edonismo cinico nella configurazione della vita quotidiana». La cultura europea dà l'impressione di una «apostasia silenziosa» da parte dell'uomo sazio che vive come se Dio non esistesse⁹.

L'Ecclesia in Europa identifica un secondo tratto problematico di questo tempo: la *apostasia silenziosa*. Si tratta di una forma di antropocentrismo che progressivamente ha perso il suo carattere culturalmente aggressivo e ha assunto i toni di un indifferentismo che scredita l'autenticità della fede e la coerenza della pratica credente.

L'Europa sottoscriverebbe le tesi di Nietzsche circa l'origine dell'esperienza religiosa¹⁰, nella convinzione che i diritti dell'uomo sono garantiti in un mondo che abbandona la religione, vincendo la tentazione superstiziosa che in passato ha fatto la fortuna di Dio.

⁸ U. Galimberti. *I miti del nostro tempo*. Milano 2009 pp. 310-311.

⁹ *Ecclesia in Europa* n. 9.

¹⁰ «Malati e moribondi erano costoro, che disprezzavano il corpo e la terra e inventarono le cose celesti e le gocce di sangue della redenzione: ma persino questi veleni dolci e tenebrosi essi li avevano tratti dal corpo e dalla terra. Alla loro miseria volevano sfuggire, e le stelle erano per essi troppo lontane. Allora sospiravano: "Oh, se vi fossero sentieri nel cielo per insinuarsi in un altro essere e un'altra felicità!" - così inventarono le loro vie misteriose e le loro bibite di sangue!» (F. Nietzsche. *Così parlò Zarathustra* [Piccola Biblioteca Adelphi 36]. Milano 1979⁵ p. 32).

L'insidia di una cultura che oppone la fede in Dio alla pienezza di vita dell'uomo¹¹ raggiunge ogni ambiente educativo. Senza una formazione alla verità del Vangelo ed un ascolto sapiente della novità che attraversa le sue risposte alla condizione umana, gli ateismi corrosivi continuano ad esercitare il loro fascino.

1.3. Cultura di morte

Ecclesia in Europa non usa mezzi termini: la cultura che vuole fare a meno di Dio, mentre promette pienezza di vita, in realtà corteggia la morte:

Siamo di fronte all'emergere di una *nuova cultura*, in larga parte influenzata dai mass media, dalle caratteristiche e dai contenuti spesso in contrasto con il Vangelo e con la dignità della persona umana [...]. I segni del venir meno della speranza talvolta si manifestano attraverso forme preoccupanti di ciò che si può chiamare una "cultura di morte"¹².

Purtroppo non possono essere attribuite ad un eccesso di pessimismo queste osservazioni; il malessere dei giovani, che talvolta non riesce ad essere occultato dalle mimetizzazioni del costume ed esplode in forme drammatiche, è sempre di più sotto gli occhi di noi, educatori.

Raccogliere altre sfide e ignorare queste tentazioni giovanili di considerare la morte alla stregua della vita e la vita alla stregua della morte rappresenterebbe un autentico tradimento educativo:

I giovani, anche se non sempre ne sono consci, stanno male. E non per le solite crisi esistenziali che costellano la giovinezza, ma perché un ospite inquietante, il *nichilismo*, si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui. Le famiglie si allarmano, la scuola non sa più cosa fare, solo il mercato si interessa di loro per condurli sulle vie del divertimento e del consumo, dove ciò che si consuma non sono tanto gli oggetti che di anno in anno diventano obsoleti, ma la loro stessa vita, che più non riesce a proiettarsi in un futuro capace di far intravedere una qualche promessa. Il presente

¹¹ "Il cristianesimo schiacciò e frantumò l'uomo completamente e lo sprofondò come in una fonda palude: poi, nel sentimento di totale abiezione, fece brillare tutto a un tratto lo splendore di una divina pietà, sicché l'uomo sorpreso, stordito dalla grazia, emise un grido di rapimento e per un attimo credette di portare in sé il cielo intero. Su questo morboso eccesso di sentimento, sulla profonda corruzione della mente e del cuore a esso necessaria, agiscono tutti i sentimenti psicologici del Cristianesimo: esso vuole annientare, spezzare, stordire, inebriare, solo una cosa esso non vuole: la misura" (F. Nietzsche. *Umano troppo umano* (Piccola Biblioteca Adelphi 82). Milano 1982² § 114).

¹² *Ecclesia in Europa* n. 9

diventa un assoluto da vivere con la massima intensità, non perché questa intensità procuri gioia, ma perché promette di seppellire l'angoscia che fa la sua comparsa ogni volta che il paesaggio assume i contorni del deserto di senso¹³.

Non mancano poi interpreti della condizione giovanile che denunciano una connivenza delle agenzie educative con il modello nichilista, con la cultura di morte:

A guardar bene tra le righe della nostra cultura dominante, si scorge un paradossale impeto autodistruttivo: non vogliamo che i nostri ragazzi crescano forti, ma deboli e ricattabili. S'intuisce un disegno depressivo, tipico di chi non crede nel futuro ma sa soltanto raschiare il barile di un privilegiato benessere presente. Una sorte di sindrome da fine dell'impero occidentale¹⁴.

Si rivelano singolarmente istruttive soprattutto le riflessioni di chi fornisce una lettura teologica, sebbene non formalmente cristiana, dei processi di autodistruzione che tentano l'uomo:

La nostra civiltà è la prima che si crede immortale, mentre forse è semplicemente la prima alla quale manchi un consapevole sentimento di limitazione. Col passaggio dell'uomo dalla condizione animale a quella storico-civile, le sue forme di vita non evolvono più per selezione naturale - con la scomparsa dei più deboli - bensì, con moto sempre più rapido, per sviluppo culturale e crescita tecnologica [...] Di fronte a questa carica onnipotente della società tecnologica, ogni altra cultura sta scomparendo. Se la civiltà si presenta come nuova, la psiche è, nei suoi strati profondi, quella di sempre: e non può ignorare che la presenza di dio e della morte istituiva il limite nella vita e alla vita [...]. Per questo cammino, l'uomo ha spostato al proprio interno il suo contrario e il suo limite. [...]. Se dio è stato rimosso dai cieli e incorporato sotto forma di aspirazioni come lui infinite, anche la morte, allontanata dagli occhi, si riaffaccia all'interno dei soggetti travestita da depressione non razionalmente motivabile. Il nucleo di tale ripiegamento dello slancio vitale è una colpa assoluta, priva di motivi visibili, cui corrisponde un vissuto di insufficiente giustificazione dell'esistere¹⁵.

1.4. Speranze artificiali

Un'ultima nota, ripresa pure da *Ecclesia in Europa*, si concentra sui surrogati più consueti e pericolosi della speranza cristiana che vanno diffondendosi nel nostro continente:

¹³ U. Galimberti. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano 2008⁶ p. 11.

¹⁴ P. Crepet. *Sfamiglia. Vademecum per un genitore che non si vuole rassegnare*. Torino 2009 pp. 35-36.

¹⁵ L. Zoja. *Storia dell'arroganza. Psicologia e limiti dello sviluppo*. Bergamo 2004² pp. 209-210.

“L'uomo non può vivere senza speranza: la sua vita sarebbe votata all'insignificanza e diventerebbe insopportabile”. Spesso chi ha bisogno di speranza crede di poter trovar pace in realtà effimere e fragili. E così la *speranza*, ristretta in un *ambito intramondano* chiuso alla trascendenza, viene identificata, ad esempio, nel paradiso promesso dalla scienza e dalla tecnica, o in forme varie di messianismo, nella felicità di natura edonistica procurata dal consumismo o quella immaginaria e artificiale prodotta dalle sostanze stupefacenti, in alcune forme di millenarismo, nel fascino delle filosofie orientali, nella ricerca di forme di spiritualità esoteriche, nelle diverse correnti del *New Age*¹⁶.

Le giovani generazioni sono fortemente implicate in questi processi, che, avendo per protagonisti gli adulti e la cultura di massa, lungi dal trovare alternative, vengono sovente rinforzati dalle agenzie educative. È indispensabile ed urgente uno sforzo collettivo di riflessione sui processi di costruzione di modelli negativi che assurgono allo *status* di idoli, insieme vittime, complici e responsabili di una mistificazione pericolosa per la solidità e la verità dell'esistere:

La società di oggi è laica. Alla fine dell'Ottocento, il grido sconvolgente di Nietzsche si è sparsa sulla Terra: “Dio è morto”. Anche chi non ama Nietzsche ha dovuto riconoscerlo come profeta: durante il Novecento, nel mondo ebraico-cristiano le persone religiose sono diventate minoranza. E, anche per questa minoranza, la fede è diventata soprattutto un fatto privato, come la scelta di una filosofia, di una convinzione politica, addirittura di un amore [...] La morte di Dio ha svuotato il cielo [...] Lo spazio celeste è stato riempito con l'assunzione dei miracoli della scienza e dell'economia fra le divinità, con l'elevazione alle stelle del desiderio personale. [...] Continuiamo ad aver bisogno di adorare qualcuno, ma il posto di Dio è preso dall'uomo e dalle sue opere. Insieme sono elevate a modello e scopo per gli altri uomini. L'uomo ideale è trasfigurato, divinizzato. Di conseguenza non è più un uomo *vicino*. Non è più una vista: è una visione. Ecco l'origine del culto delle persone famose, delle *celebrities*. Naturalmente le persone vicine continuano a esistere, ma la loro banale imperfezione le rende più estranee di un tempo¹⁷.

Ogni istituzione educativa deve considerare con senso di responsabilità il pericolo di tradire le nuove generazioni, proprio attraverso la qualificazione di un servizio di dubbia qualità formativa, che in fondo asseconda - e sovente raccomanda - gli pseudo valori dell'arrivismo, del successo, della carriera, dell'apparenza, della ricchezza.

¹⁶ *Ecclesia in Europa* n. 10.

¹⁷ L. Zoja. *La morte del prossimo*. Torino 2009 p. 5.

2. I modelli antropologici

Oltre ad individuare le sfide culturale più significative sembra pure opportuno misurarsi con i modelli umani che presiedono agli stili di vita più diffusi e ne reclamano intelligenza e sforzi formativi.

Accade, infatti, che intenzionalità formative apprezzabili si trovino silenziate da modelli alternativi seducenti ma pericolosi. E può avvenire - al contrario - che intenzionalità formative equivocate impongano i loro progetti d'umanità privi di futuro, radicalizzando la sofferenza interiore dei giovani o acuendo contraddizioni e frammentarietà nelle loro scelte e nella loro condotta.

Il nostro servizio educativo dovrebbe lasciarsi interpellare da quattro modelli umani oggi forse più in voga. Si tratta di modelli problematici, ma avvertiti dai giovani come fortunati, desiderabili. Una riflessione, anche se sommaria, su questi modelli antropologici dominanti diventa utile per il nostro discernimento, chiamato a precisare il referente antropologico della nostra azione educativo pastorale e a produrne una mediazione persuasiva per i giovani.

2.1. *Self-made-man*: la libertà di Prometeo

La libertà, la sua provenienza, la sua destinazione, la sua forma di esercizio, continua a rappresentare per il nostro mondo una questione controversa. Il vincolo tra criticità ed autonomia viene rinsaldato dal pensiero della modernità e considerato guadagno irrinunciabile. Tutto va soggetto a critica; e contro ogni prescrizione occorre salvaguardare la propria autonomia.

Questo vincolo problematico tra criticità ed autonomia viene da una fondazione formale della morale che identifica l'uomo nella pura ragione e nella pura autodefinizione. Un uomo così identificato regola i conti con la propria verità e con l'edificazione di sé nel rapporto solitario tra la propria libertà e la propria ragione; qualsiasi mediazione s'introdurrebbe in questo rapporto sarebbe lesiva - per il pensiero moderno - della dignità umana.

Questo modello di ragione e libertà non è oggetto di una coraggiosa valutazione forse neppure nei nostri ambienti educativi. Persino noi potremmo inconsapevolmente continuare a determinarne il successo.

Le conseguenze di tale modello sono però sotto gli occhi di tutti:

Paradossalmente [...] la nostra società è riuscita a foggare un ideale di libertà che assomiglia, come una goccia d'acqua, alla vita dello schiavo così come la definisce Aristotele. San Paolo si riferisce alla libertà dicendo: sono incatenato alla mia libertà. Per questi saggi la

libertà non si costruisce attraverso una specie di autonomia o di isolamento individuale, ma attraverso lo sviluppo di legami: sono questi che ci rendono liberi [...]. Si direbbe [...] che, nella nostra società, essere autonomi significhi semplicemente *essere forti*. La forza rappresenta una tale ossessione che la nostra società ha prodotto una concezione della libertà fondata sul dominio: *libero è colui che domina*. Domina cosa esattamente? Il suo tempo, il suo ambiente, le sue relazioni, il suo corpo, gli altri [...]. I nostri contemporanei sognano un'autonomia-dominio, aspirano a conquistare un potere sugli altri e sull'ambiente che consenta loro di perseguire i propri scopi e soddisfare le proprie voglie, senza ostacoli e senza l'opposizione di chicchessia¹⁸.

Autodeterminazione e autoedificazione divengono inesorabilmente idolatria del potere, che intossica la convivenza civile e, in fondo, produce e riflette una schiavitù interiore:

Oggi il potere è diventato più subdolo, più mascherato, più nascosto, ma proprio per questo più pervasivo, fino a permeare il nostro inconscio, al punto da farci apparire ovvia quella che in realtà è una sua imposizione [...]. Il potere non si presenta mai come tale, ma indossa sempre i panni del prestigio, dell'ambizione, dell'ascendente, della reputazione, della persuasione, del carisma, della decisione, del veto, del controllo, e dietro queste maschere non è facile riconoscere le due leve su cui si fonda: il controllo assoluto delle nostre condizioni di vita e la massima *efficienza* delle prestazioni che ci sono richieste¹⁹.

I riflessi soggettivi della dittatura dell'efficienza e del controllo producono insoddisfazione esistenziale, senso di inconciliabilità tra le esigenze del mondo ed esigenze interiori. E queste lacerazioni costituiscono un'innegabile con-causa di comportamenti autolesivi e devianti:

Che cosa c'è di meglio della cocaina, allora, per istigare fantastici desideri di sé, per consumare persino se stessi nell'esaudimento dei desideri e, nello stesso tempo, per impedire ogni vero cambiamento? Cosa sembra più efficace della cocaina per illudere di soddisfare la bramosia di potenza e di realizzare i sogni d'autoaffermaione? [...] La cocaina si giustifica proprio perché è messa al servizio della smania di esaltarsi, grazie al raggiungimento di vette prodigiose di potere, in cui splenderebbe il valore di un migliore se stesso. Essa è una macchina formidabile di consumo di desideri e di desideri che producono consumo, innanzitutto di se stessi²⁰.

¹⁸ M. Benasayag, G. Schmit. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano 2009⁶ pp. 101-103.

¹⁹ U. Galimberti. *I miti del nostro tempo*. Milano 2009 p. 115

²⁰ P. Rigliano. *Come pensare il consumo di cocaina*. In: P. Rigliano, E. Bignamini (a cura di). *Cocaina. Consumo, psicopatologia, trattamento*, Milano 2009 pp. 1-63, qui p. 9.

L'ultima frontiera di questo drammatico prometeismo che miete vittime tra i giovani è quello dell'identità di genere. Uno studio molto interessante sul tema riporta una testimonianza che denuncia una vera emergenza educativa:

La maschilità non si può descrivere; che cosa è di per sé maschile? E cosa femminile? Mi ribello al biologismo e all'essentialismo, la maggior parte di ciò che siamo è appreso attraverso la socializzazione [...]. Maschilità e femminilità sono pretesti per la mia espressione massima, simultanea, libera e sono due concetti che rielaboro continuamente [...]. Sono canoni che mi stanno ormai sempre più stretti: mi diverto nell'interpretarli, ma sempre meno tollero nella vita la coercizione a scegliere, che mi limita e mi pesa. Per questo, insieme alle mie compagne, cerchiamo [...] attraverso l'ironia e/o la seduzione, di scardinare, e aprire il varco verso le possibilità che hanno i corpi di esprimere e parlare "generi" diversi, anche simultaneamente²¹.

2.2. *Cyber-man*: le navigazioni di Ulisse

Il rapporto odierno tra identità umana e significato degli spazi vitali ci aiuta a comprendere il senso di spaesamento vissuto insieme come liberante ed opprimente nella nostra società.

Quasi vent'anni fa un noto antropologo scrivendo sulla ridefinizione postmoderna dello spazio osservava:

Il cliente [nei grandi magazzini] circola silenziosamente, consulta le etichette, pesa la verdura o la frutta su di una macchina che unitamente al peso gli indica il prezzo, poi tende la sua carta di credito ad una ragazza anch'essa silenziosa, o poco loquace, che sottopone ogni articolo alla registrazione di una macchina decodificatrice prima di verificare la validità della carta di credito. Dialogo più diretto ma ancora più silenzioso: quello che ogni titolare di carta di credito intrattiene con il cash-dispenser in cui l'inserisce e sul cui schermo gli sono trasmesse istruzioni generalmente incoraggianti ma che a volte costituiscono veri e propri richiami all'ordine ("Carta mal introdotta", "ritirate la vostra carta" [...]). Tutte le interpellanze provenienti dalle nostre vie di comunicazione, dai nostri centri commerciali o dalle avanguardie del sistema bancario [...] mirano simultaneamente, indifferentemente, a ciascuno di noi; non importa chi di noi: esse fabbricano "l'uomo medio", definito come utente del sistema stradale, commerciale o bancario [...]. Indubbiamente, il relativo anonimato derivante da questa identità provvisoria può anche essere avvertito come una liberazione da coloro che, per un po' di tempo, non devono più mantenere il proprio rango, il proprio ruolo o essere sempre presenti a se stessi²².

²¹ S. Magaraggia. *Let me be: Drag King de-generi*. In: S. Capecchi, E. Ruspini. *Media, corpi, sessualità. Dai corpi esibiti al cybersex*. Milano 2009 pp. 133-149, qui pp. 142-143.

²² M. Augé. *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Milano 1993 pp. 91-93.

In un contesto di grande mobilità lo sradicamento persino personale si accentua con il dilatarsi di spazi anonimi che accolgono identità differenti. Ma intanto questo spazio anonimo offre la sua ospitalità al prezzo di de-identificare i soggetti quanto alle loro specificità e di rideterminarli a partire dall'utenza che esso fornisce.

Se poi i *non luoghi* di cui parla Augé hanno conosciuto progressivi ampliamenti e affollamenti, la digitalizzazione della comunicazione e la creazione della rete hanno delineato un nuovo vastissimo spazio dai caratteri originali. Lo sviluppo della rete e le possibilità da essa inaugurate stanno incidendo progressivamente sulla forma di conoscenza e di esperienza soprattutto dei giovani.

La formazione diretta alla *net-generation* non può concedersi illusioni: le potenzialità dei nuovi media sono intrecciate a sfide di difficile elaborazione, che trovano talvolta gli educatori in posizione di inferiorità rispetto a giovani e ragazzi quanto a competenza tecnica²³, o animati da entusiasmi poco consapevoli circa la natura ed i pericoli dei mezzi all'uso dei quali vorrebbero educare²⁴.

²³ «Da anni si parla del *digital divide*, cioè di una linea di confine fra chi sa e chi non sa. Fra chi è alfabetizzato al digitale e chi non lo è. All'inizio dell'era digitale il confine invisibile divideva in modo orizzontale la società fra le generazioni adulte che dovevano apprendere, e i giovani che "naturalmente sapevano". Oggi il confine si è spostato e divide quello che convenzionalmente si chiama Nord dal Sud del mondo. Con una nota rilevante: alcuni paesi sono usciti dalla situazione di Sud del mondo anche grazie al digitale. Gli effetti economici del *digital divide* sono evidenti, inutile spendere parole. Altri effetti, più subdoli e altrettanto pericolosi, sono lì a minare le basi delle nostre certezze. Il primo effetto del *digital divide* generazionale è quello di ribaltare i ruoli: il genitore dovrebbe naturalmente avere la funzione di insegnare ai figli come stare al mondo. Il digitale lo mette nella funzione di colui che deve apprendere dal figlio, con conseguente perdita di autorevolezza. Chi nella scala sociale era *Up* diventa *down*, e viceversa. Questo non è un bene né per i genitori, né per i figli, come lo psicologo e il buon senso potranno meglio di me dimostrare» (D. Brancati. *Cortocircuito*. In: D. Brancati, A.M. Ajello, P.C. Rivoltella. *Guinzaglio elettronico. Il telefono cellulare tra genitori e figli*. Roma 2009 pp. 3-41, qui 14-15).

²⁴ «La tecnologia corre velocissima e da molti anni è più avanti della società. Questa nel tentativo di rincorrerla accelera ma resta indietro, impreparata ai mutamenti tanto rapidi e inadeguata, non sufficientemente elastica. L'uso dei telefoni cellulari di nuova generazione ha cambiato la nostra vita domestica e familiare, quella lavorativa, perfino il tempo libero. In verità giorno dopo giorno ha cambiato il nostro modo di concepire la vita. Mai come in questo caso la funzione crea l'organo, o meglio piega l'organo alle proprie logiche. Essere perennemente connessi (la famosa *net-generation* così vive). È molto più che un'esigenza per i giovani: è un modo di rapportarsi con il resto del mondo, quindi un modo di essere. Gli adulti a volte fanno parte di questo mondo, altre volte no. In tal caso basta cancellarli dalla scena. Molti adulti di buona volontà sperano che sia possibile e risolutivo piegare i mezzi di comunicazione – vecchi e nuovi – a finalità educative. Diciamo la verità: è come chiedere alla lavatrice di restituirvi i panni lavati, asciutti e anche stirati. Forse è possibile ma non è ovvio e non è naturale e non rientra nelle funzioni per le quali la macchina è stata concepita. Analogamente per i mass-media è giusto dire che possono anche essere educativi, ma non è la loro funzione principale.

Le possibilità della rete non stanno però disegnando meri orizzonti di conoscenza o di comunicazione, piuttosto stanno costruendo mondi alternativi rispetto a quello reale, mondi in grado di ospitare esistenze, soggetti, comunità:

È stato quasi naturale sostenere che per alcuni questi mondi possano essere semplicemente un luogo migliore e che quindi la scelta di investire le proprie giornate al loro interno possa essere quantomeno coerente; coloro i quali si sentono isolati o discriminati “nel reale” possono sentirsi integrati e accettati “nel virtuale”. I ruoli sociali che non possiamo ricoprire nel reale, possono essere sperimentati nel virtuale [...]. Centinaia di migliaia di altri individui vivono all’interno di quell’altro mondo, legittimando i nostri sentimenti e le nostre azioni, perciò tutti coloro che si trovano lì lo tratteranno come un luogo autentico, non come una fantasia²⁵.

Con la fondazione delle comunità virtuali, la rete non si limita ad essere solcata da navigatori che introducono parentesi avventurose più o meno prolungate nella vita reale; piuttosto la rete si propone come dimora primaria dell’esistere, producendo effetti *de-realizzanti* sulla realtà:

L’immaginario era l’alibi del reale, in un mondo dominato dal principio di realtà. Oggi è il reale che è diventato l’alibi del modello, in un universo retto dal principio di simulazione. Ed è paradossalmente il reale che è diventato oggi la nostra vera utopia - ma è un’utopia che non appartiene più all’ordine del possibile, perché non si può che sognarne come un oggetto perduto²⁶.

La perdita di contatto con la realtà produce effetti particolarmente problematici sulla capacità relazionale delle persone. La cultura dei contatti certo esprime il bisogno di incontro, di condivisione, di comunità; risulta però molto difficile valutare la soddisfazione che la prossimità telematica e digitale assicura a questi bisogni. Bauman sul tema è assai severo:

I legami, invece, diventano sempre più fragili e volatili, difficili da alimentare per periodi prolungati, bisognosi di una vigilanza continua, inaffidabili. I *networks* prendono il posto delle ‘strutture’ (di amicizia, affinità, comunità); la ‘fedeltà/devozione’ viene sostituita dalle ‘connessioni’ [...]. Il veloce deterioramento di qualunque competenza, conoscenza, merito accumulato nel tempo (‘vali quanto il tuo ultimo successo’ è la frase tipo della saggezza

Il vero problema è che sono diventati totalmente centrali nella vita della società, ma sono anche il punto di massima irresponsabilità sociale delle imprese, dei manager e degli operatori che vi lavorano» (D. Brancati. *Cortocircuito* pp. 18-19).

²⁵ E. Castronova. *Universi sintetici. Come le comunità online stanno cambiando la società e l’economia*. Milano 2007 pp. 92-93

²⁶ J. Baudrillard. *Cyberfilosofia*. Milano 2010 p. 10.

spicciola della società liquida; ma, data la cultura liquido-moderna della dimenticanza, il ricordo del tuo ultimo successo è destinato a durare ben poco tempo) e la fragilità dei legami rende il ghiaccio su cui noi tutti pattiniamo sempre più sottile e pericoloso come mai in passato²⁷.

2.3. *Fit-man*: il corpo di Narciso

Viviamo, si dice, nell'epoca del narcisismo. E il povero Narciso, si sa, era soprattutto un terribile egoista. Ciò che lo appassionava era esclusivamente se stesso, anzi la propria immagine, che contemplava, innamorato, riflessa nell'acqua. Dietro quell'immagine cercava di afferrare il suo Ego, che per lui era tutto [...]. Sappiamo come finì: con un annegamento. Tuttavia, e molto imprudentemente, oggi all'Ego, così come al culto di sé, si intitolano libri, trasmissioni, giornali [...]. L'intenzione è quella tipica delle epoche di malessere: star bene. Siccome l'individuo avverte di non sentirsi benissimo, gli si consiglia di occuparsi sempre più di sé, dei suoi malesseri, del suo Io mal mostoso. E così il poveretto sta sempre peggio. Infatti la cultura del narcisismo confonde (tra l'altro) il nostro povero ombelico (non a caso sempre più esibito dalla moda), con la cornucopia, la mitica coppa dell'abbondanza. Non è così: possiamo guardarcelo e riguardarcelo, ma non ne uscirà mai nulla, e tanto meno oro e magici profumi. È una feritina che fatalmente tende alla sporcizia, inutile girarci intorno o scrutarla con speciali obiettivi, non mostrerà mai altro che la sua insignificanza²⁸.

Una cultura di questo genere diventa confondente soprattutto per adolescenti e giovani, alle prese con l'ambivalenza evolutiva di spinte narcisistiche. I modelli sociali ispirati all'apparenza, alla seduzione, all'estetizzazione del corpo impediscono ai giovani di trovare soluzioni alla relazione con se stessi e con la propria immagine che vadano oltre quelle adolescenziali.

Non è certo un dato confortante che compiti di sviluppo tipicamente adolescenziali vedano ancora impegnati giovani e adulti. Eppure descrizioni dell'adolescenza di particolare efficacia sembrano descrivere in modo assai convincente tratti assai diffusi delle condotte adulte:

Narciso instaura una relazione molto intensa con il proprio nuovo corpo postpuberale, sessuato e generativo, e speso la palesa attraverso manipolazioni violente alle quali lo sottopone, per controllarlo, modificarlo, abbellirlo fino a ridurlo a uno scheletro o a ca-

²⁷ Z. Bauman. *Una nuova condizione umana* (Transizioni 13). Milano 2003 pp. 67-68.

²⁸ C. Risè. *Felicità è donarsi, contro la cultura del narcisismo e per la scoperta dell'altro*. Milano 2004 pp. 13-14.

ricatura del bronzo di Riace. Lo intaglia, gli infila metalli e monili, inserisce sottocute inchiostri di china e lo tatua ad eterna memoria di ciò che sente di essere in quel preciso momento. Lo dimagrisce, lo palestra, lo dopa, lo droga, lo espone a rischi terribili con volteggi pericolosi, troppo audaci per essere evitati e troppo belli ed emozionanti per indurre ad una maggiore attenzione per la propria incolumità, che evidentemente non coincide con quella del corpo. In molti casi ciò deriva dal fatto che Narciso non si sia mai identificato in quel corpo di proporzioni e apparenze assai modeste rispetto al suo intimo splendore.²⁹

La confusione che oggi circonda il rapporto con il corpo presenta i caratteri di una grande sfida formativa: sfruttamento, svilimento, esibizione, mercificazione, manipolazione, idolatria sono forme d'investimenti sulla corporeità che ne falsano il significato fondamentale per l'esistere. Il paradosso di un'esistenza ossessivamente ripiegata sulle proprie sensazioni corporee in una sorta di sospensione delle relazioni con il mondo sembra divenuto un fatto di costume, ma le ossessioni cui conduce mostrano la precarietà del progetto:

L'ideale della *fitness* cerca di cogliere le funzioni del corpo innanzitutto, e soprattutto, come ricevitore/trasmittitore di sensazioni. Si riferisce alla sua capacità di assorbimento, a piaceri noti, o anche ignoti, non ancora inventati, nemmeno immaginati, inimmaginabili allo stato attuale, ma destinati prima o poi a essere escogitati. Come tale la *fitness* non ha un limite massimo: essa è anzi definita proprio dall'assenza di limite, o più precisamente dall'inammissibilità del limite. Per quanto *fit* sia il tuo corpo, *potresti renderlo ancor più 'fit'*³⁰.

Le agenzie educative impegnate nella formazione dei giovani sono chiamate a riflettere sulla consistenza di un progetto uomo impregnato di narcisismo, e indicare non solo l'impertinenza delle sue premesse, ma pure la minaccia dei suoi esiti. Se modelli educativi sapienti e persuasivi non sapranno tutelarle, le giovani generazioni rischieranno di essere abbandonate a una certa monetizzazione del narcisismo:

Il biocapitalismo è la forma più avanzata di evoluzione del modello economico capitalistico. [...] In precedenza, il capitalismo faceva principalmente ricorso alle funzioni di trasformazione delle materie prime svolte dai macchinari e dai corpi dei lavoratori. Il biocapitalismo invece produce valore estraendolo, oltre che dal corpo operante come strumento materiale di lavoro, anche dal corpo inteso nella sua globalità [...]. Si spiega così perché sempre più le imprese propongano prodotti e marche come se fossero vere

²⁹ G. Pietropolli-Charmet. *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari 2008 p. 91.

³⁰ Z. Bauman. *Vita liquida*. Roma-Bari 2008 p. 101.

e proprie persone e si rivolgano agli individui offrendogli un riconoscimento della loro identità, piuttosto che un beneficio o un servizio³¹.

2.4. *Excited-man*: l'esperienza di Icaro

Un contributo recente di una ricercatrice nell'ambito della comunicazione si avvale della metafora dei *delfini ammaestrati* per indicare il degrado del costume collettivo e della cultura diffusa, prodotto dalla pressione del mezzo televisivo, soprattutto nella sua versione commerciale. Le osservazioni sono molto provocatorie proprio per la sollecitudine educativa dalla quale sono animate:

Quest'estate, su richiesta della più piccola, ho portato al delfinario le mie figlie, e sono rimasta colpita da alcune interessanti analogie. La vasca mi è apparsa improvvisamente come una illuminante metafora del ruolo dei *media* nella contemporaneità. Per l'addestramento dei simpatici mammiferi viene usato un bastone di legno con una sfera schiacciata, rossa, sulla punta. Il bastone rappresenta un'estensione del braccio dell'istruttore (e quindi un 'medium', secondo la definizione di McLuhan) e si chiama *target*. I delfini, con il rinforzo di una ricompensa in sardine fresche, imparano a seguire i movimenti del *target* e quindi a roteare, saltare, inabissarsi... Una volta appreso l'esercizio, il bastone diventa superfluo: basta la ricompensa. L'analogia mi è sorta spontanea: la televisione è una sorta di grande *target* che, coi modelli che ci ha proposto soprattutto negli ultimi trent'anni, in particolare con l'avvento delle televisioni commerciali, e con la ricompensa del riconoscimento e dell'applauso sociale (senso di essere come gli altri e nello stesso tempo illusione di esprimere la propria individualità) ci ha addestrati a seguire istruzioni spesso assurde, provocandoci per di più la gratificante sensazione, confermata dal plauso sociale, di essere dei *performer*, dei protagonisti attivi anziché dei semplici spettatori [...]. Non so perché, ma i delfini ammaestrati di Rimini mi hanno richiamato immediatamente le *performative audiences* di cui parlano tanti manuali contemporanei sui *media*, i cui presupposti impliciti sono totalmente e aproblematicamente congruenti con le premesse implicite della cultura contemporanea³².

È difficile dare torto al severo giudizio dell'autrice sui pericoli di impoverimento etico e culturale cui il nostro tempo espone i giovani attraverso la spettacolarizzazione di eventi e celebrazione di personaggi che nascondono dietro un'apparente audacia e

³¹ V. Codeluppi. *Il biocapitalismo. Verso lo sfruttamento integrale di corpi, cervelli, emozioni*. Torino 2008. p. 7.

³² C. Giaccardi. *Dal Paese catodico a egolandia. Una riflessione su media e crisi culturale*. «La Rivista del Clero Italiano» 90:2009 n. 9 pp. 583-595, qui pp. 584-585.

spregiudicatezza l'obbedienza al copione del momento. Il sogno di celebrità costruito attraverso la televisione ha ben poco di creativo, di originale, di audace; ma la sua triste monotonia contraffatta da qualche bagliore superficiale non lo rende meno seducente ed accarezzato.

Dovrebbe far riflettere soprattutto gli educatori quel sodalizio pericoloso tra aspirazioni, sogni, slanci di basso profilo - ma promozionati con clamore dai media - e il culto dell'eccitazione più che dell'emozione sempre più diffuso e confuso ma pure accreditato come indice di qualità dell'esperienza:

Se si rinuncia a un mondo comune, se ciascuno persegue individualmente la propria autorealizzazione in un mondo generalmente e genericamente definito "a rischio", la gratificazione non può arrivare dal futuro, ma va cercata adesso. *Life is now*, recita lo slogan di una nota compagnia di servizi telefonici [...]. Le retoriche mediatiche contemporanee sono infarcite del termine "esperienza", evocata nella sua accezione più banale e riduttiva di "intensità sensoriale-emozionale"³³.

Il tipo umano generato dall'adesione a questi sogni di basso profilo, che scommettono su sensazioni elementari ma di forte intensità, è una sorta di nuovo Icaro, alla ricerca di un sole non troppo distante, ma affascinato dall'idea di ardere - fino a bruciarsi - per sentirsi vivo.

Il consumo di emozioni istantanee nella ricerca di fonti sempre nuove di eccitazione plasma quella che è stata efficacemente descritta come *personalità istantanea*:

La personalità istantanea educata nel rapporto con il mondo degli audiovisivi e nell'adesione immediata al godimento effimero e momentaneo, non riesce ad elaborare i propri vissuti nelle forme della durata e stabilità del desiderio e della passione: vive in una sorta di universo gelato dove non può esserci lo spazio-mentale per una coscienza critica e per un progetto di cambiamento³⁴.

Così, paradossalmente, ciò che più manca in tempi di iperstimolazione emotiva e di eccitazione dilagante è l'educazione di questo plesso dove molto si decide dell'equilibrio e dell'identità umana:

Manca un'educazione emotiva: dapprima in famiglia, dove i giovanissimi trascorrono il loro tempo in quella tranquilla solitudine con le chiavi di casa in tasca e la televisione come baby-sitter e poi a scuola quando, sotto gli occhi molto spesso appannati dei loro professori ascoltano parole che fanno riferimento ad una cultura troppo lontana da ciò che la televisione ha loro offerto come base di reazione emozionale. E così la loro

³³ Ibid. p. 586.

³⁴ P. Barcellona, F. Ventorino. *L'ineludibile questione di Dio*. Genova-Milano 2009 p. 131.

sensibilità fragile introversa e indolente, che la scuola si guarda bene di educare, tracolla in quell'inerzia a cui li aveva allenati l'apprendimento passivo davanti al video e oggi davanti a internet, con frequenti fughe nel sogno o nel mito, nella ricerca neppure troppo spasmodica di un'identità, di cui troppo spesso si dubita di poter reperire la fisionomia, per incapacità di rintracciare radici emotive proprie. Il tutto condito da un acritico consumismo, reso possibile da una società opulenta, dove le cose sono a disposizione prima ancora che sorga quell'emozione desiderante, che quindi non è sollecitata a conquistarle e perciò che consuma con disinteresse e snobismo in modo individualistico, dove il pieno delle cose sta al posto del vuoto delle relazioni mancate³⁵.

II. Impegnati in una rinnovata azione pastorale

Dopo lo sguardo alle emergenze educative con le quali si misura la nostra missione, mi sembra importante segnalare qualche priorità per sostenere lo sforzo di discernimento dell'educazione credente.

Il nostro servizio educativo vuole raggiungere destinatari sovente segnati da situazioni di marginalità, oppure dà fondo con generosità all'impegno preventivo per scongiurare il pericolo di devianze e fallimenti esistenziali, o, ancora, lavora in modo sacrificato per fornire opportunità ai giovani di oggi perché siano costruttori del loro domani.

La nostra missione deve preoccuparsi di raggiungere i giovani per prevenire le marginalità che la nostra società non sa e non può integrare, ma deve nel contempo chiedersi, appellandosi a un discernimento critico, se il modello sociale, culturale, antropologico che ispira e finalizza il suo servizio costituisca un'alternativa plausibile o non sia invece indesiderabile per gli stessi giovani, o lontano dalla verità del loro essere in Cristo. Il che vuole dire che "avvertiamo l'evangelizzazione come l'urgenza principale della nostra missione, consapevoli che i giovani hanno diritto a sentirsi annunciare la persona di Gesù come fonte di vita e promessa di felicità nel tempo e nell'eternità"³⁶.

Quest'urgenza potrà divenire forma riconoscibile della nostra missione solo se a decidere il profilo dell'azione educativa saranno i caratteri della vera esperienza di fede. Li vorrei richiamare secondo una lettura salesiana attenta alle urgenze attuali e ai contesti dell'educazione, scopo della nostra missione.

³⁵ U. Galimberti. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano 2008⁶ p. 11.

³⁶ *Da mihi anima cetera tolle*. ACG 401:2008 n. 24.

1. Il Vangelo della famiglia: *koinonia* e prossimità educativa

La novità della fede cristiana ha nella comunione ecclesiale una sua dimensione costitutiva, prima ancora che un suo segno distintivo. La comunione ecclesiale nasce dall'annuncio del Vangelo e dalla celebrazione del mistero Pasquale.

Se la nostra missione vuole qualificarsi come missione ecclesiale non può mancare di essere identificabile per la qualità della fraternità cristiana, fedele riflesso dei gesti che la generano. Ma se la nostra missione intende garantirsi per credibilità, non può non fornire una testimonianza della comunione secondo la forma dello spirito di famiglia.

L'attenzione alla didattica, ai programmi, alla strategia formativa – che opportunamente deve caratterizzare la nostra presenza nella scuola – non può, dunque, distrarre dalla verifica della *koinonia* cristiana e salesiana che deve permettere di riconoscere i nostri ambienti come luoghi di fede permeati dallo spirito di don Bosco.

Fuori da questa prospettiva la nostra missione mutuerebbe la forma della propria organizzazione e – di riflesso – della relazione e collaborazione dei suoi protagonisti da modelli gestionali di altra matrice: e l'educazione nella fede si ridurrebbe a servizio specifico erogato dallo sportello di un'agenzia altrimenti determinata.

La storia della missione cristiana – gli Atti degli Apostoli ce lo ricordano in modo paradigmatico – conosce invece una decisiva determinazione della forma della missione ad opera del suo contenuto, contenuto che per la sua indole totalizzante non può essere posizionato come servizio accessorio o supererogatorio di qualche strategia socioculturale; la forma nella quale il Vangelo della carità è annunciato è la carità medesima, che plasma l'inaudito relazionale della *koinonia* ecclesiale.

Conseguentemente, se la nostra missione vuole ispirarsi alla *koinonia* salesiana, lo spirito di famiglia deve trovarvi inequivoca testimonianza. Non c'è forse dono più prezioso che i giovani possano aspettarsi da noi in questo tempo? C'è forse sfida più impegnativa per la nostra attività apostolica?

Lo spirito di famiglia tipico di una comunità educativo pastorale che ha come nucleo animatore dei consacrati secondo lo spirito di don Bosco deve distinguersi per la testimonianza della verità ultima della famiglia secondo il cuore di Dio.

E tale verità è urgente in un contesto culturale massimamente confuso a proposito del compito e dell'essenza della famiglia; compito ed essenza sovente sepolti dalla intemperanze, arbitri e sperimentazioni di una società egoista. Solo una comunità educativo pastorale nutrita dal Pane della Parola, del Perdono e del Corpo del Signore può rendere testimonianza di un autentico spirito di famiglia, che testimonia la verità filiale e la dignità fisica e spirituale di ogni esistenza, il carattere ministeriale della paternità, della maternità, della cura e dell'educazione,

l'irrevocabilità e la gratuità della dedizione a beneficio della crescita integrale di ogni figlio dell'uomo.

Occorre un impegno deciso per l'elaborazione, l'approfondimento, la trasmissione di una cultura della famiglia, che potrebbe essere labile in noi a seguito delle pressioni culturali più disperate, e potrebbe essere controversa nell'esperienza dei nostri collaboratori, prima che smentita nell'esistenza di molti nostri destinatari. Il compito della riflessione si apre davanti a noi in tutto il suo fascino e la sua urgenza, per ispirare poi un vero annuncio ed una vera formazione al vangelo della famiglia.

Ma il vangelo della famiglia attende, per essere credibile, di diventare profezia, grazie alla nostra testimonianza vocazionale. Collaboratori e giovani si attendono questa testimonianza dalla comunità salesiana; e i nostri destinatari hanno diritto di chiedere questa testimonianza alle comunità educative che si pongono al loro servizio.

In radice, sarà, però, la robustezza della nostra vita consacrata salesiana che, facendosi spiritualità contagiosa, per la forza dello Spirito, accrediterà questa cultura della famiglia indispensabile per il nostro tempo.

2. Il Vangelo della verità: *martyria* ed educazione della fede

La missione salesiana, se vuole risultare autenticamente evangelica, deve essere capace del coraggio culturale cui ci richiama la *Caritas in Veritate*³⁷.

La fede cristiana è, costitutivamente, conoscenza, conoscenza *nella* Verità di Dio della verità di Dio, dell'uomo e del mondo. Per questo la fede non può che prodursi come verità della testimonianza e testimonianza della Verità.

Ogni verità viene riconosciuta dentro l'esistenza umana secondo una consegna di sé; anche la più piccola delle verità del vivere si mostra tale quando fruttifica in una libertà che vi aderisce nell'obbedienza, e vi trova giustificazione nel suo agire. Producendosi nella storia di una libertà che le obbedisce, la verità si offre ad altre libertà, si fa visibile nel suo valore, diventa testimonianza. La fede ha, dunque, i caratteri di una relazione, ma una relazione che plasma radicalmente la libertà nella quale si produce, l'intelligenza che in essa si esprime, gli affetti che ne confessano la consistenza.

Nel caso della fede però la coscienza umana è, per la potenza di Dio - *in* Lui e *grazie* a Lui - in rapporto con Dio, dunque con la Verità. Consegnarsi a questa Verità

³⁷ La carità e la verità ci pongono davanti a un impegno inedito e creativo, certamente molto vasto e complesso. Si tratta di *dilatare la ragione e di renderla capace di conoscere e di orientare queste imponenti nuove dinamiche*, animandole nella prospettiva di quella «civiltà dell'amore» il cui seme Dio ha posto in ogni popolo, in ogni cultura (*Caritas in veritate* n. 33).

significa riconoscerci il senso ultimo dell'uomo, del mondo, di Dio. La fede non viene da una ricerca dell'uomo alle prese con le contraddizioni del cosmo e della storia, viene da un annuncio, dal favore di Dio che mostra il suo Volto. E la Verità di Dio creduta diventa testimonianza, testimonianza dell'unico Vero.

Dovremmo coraggiosamente chiederci se le figure di verità, di libertà, di fede offerte dalla nostra cultura sappiano onorare questo dinamismo dell'esperienza cristiana. Il pericolo cui si espone la nostra missione è quello di porsi in rapporto con la cultura dominante talvolta con senso di inferiorità o di rassegnazione, talvolta con qualche superficialità e inconsapevolezza; forse non ce ne accorgiamo, ma con questi atteggiamenti pregiudichiamo la testimonianza della fede.

La Chiesa delle origini non ebbe dubbi. Si servì dell'infrastruttura concettuale resa disponibile dalla filosofia greca, per disporre di una mediazione culturale necessaria onde rendere ragione della propria speranza. Ma il principio ermeneutico fondamentale che ispirò il suo discernimento culturale fu la *storia del Signore*, la celebrazione della Memoria vivente dei suoi gesti, l'ascolto fedele della novità delle sue parole: di qui la teologia nacque come vissuto ed auto-intelligenza della fede.

Oggi anche le nostre istituzioni formative debbono vivere di quel coraggio culturale: la fede deve essere principio di discernimento delle mediazioni culturali che ne vogliono possibilizzare la testimonianza, l'annuncio, la comprensione. L'alternativa è una consacrazione della cultura del momento ed una subordinazione ad essa della verità della fede.

I contenuti della nostra didattica, le sue forme, le *Weltanschauungen* entro le quali iscriviamo il senso e la possibilità delle diverse discipline devono lasciarsi purificare dal Vangelo, se non vogliono pregiudicarne l'annuncio.

Ci potrebbe accadere di formare inconsapevolmente l'intelligenza dei giovani a forme di pensiero ostili alla fede e, se questo accadesse, saremmo noi a marginalizzare ed ostacolare il nostro stesso annuncio del Vangelo, confinato ai momenti liturgici o di formazione religiosa programmati dalle nostre comunità educative.

Senza un investimento sulla formazione nostra e dei nostri collaboratori ad un competente servizio cristiano all'intelligenza, non potremo superare la marginalità culturale del Vangelo; da una simile marginalità viene l'inconsistenza della pratica credente.

Fare del vangelo il principio della nostra offerta formativa significa non relegarlo a contenuto trasmesso nel contesto di qualche esperienza religiosa o studiato in qualche disciplina didattica; significa piuttosto verificare la coerenza evangelica dei modelli antropologici, cognitivi, etici, sociopolitici, promossi dal nostro servizio scolastico e formativo nel complesso e nella particolarità delle sue scelte e delle sue concretizzazioni.

3. Il Vangelo della speranza: *leitourgia* e celebrazione della vita

Una dimensione costitutiva della fede è quella liturgica: qui la fede confessa celebrando l'implicazione di Dio nella nostra storia. La nostra missione, non può essere significativa per la crescita dei giovani nella fede fuori da una formazione al senso cristiano della liturgia.

Le sfide dell'eterogeneità dei cammini di fede dei giovani, della crescente diffusione di forme di analfabetismo religioso, l'apertura delle nostre opere a giovani di religioni non cristiane può rendere imbarazzata la proposta di esperienze liturgiche, con l'esito di un crescente indebolimento dell'annuncio esplicito del Vangelo.

Proprio la complessità del contesto nel quale operiamo rende però urgente l'annuncio della novità sorprendente dello spirito liturgico cristiano, buona notizia per il mondo e risposta alla solitudine nella quale l'uomo si trova dopo l'esercizio dei suoi forsennati prometeismi.

La buona notizia della liturgia cristiana consente anzitutto di superare la comprensione equivoca della separazione tra sacro e profano, separazione che la cultura ed il costume continuano a sostenere. L'Incarnazione rivela il gesto senza pentimento di Dio che, nella sua libertà, vuole il mondo, ed in esso l'uomo, per un movimento di libertà e amore che cerca corrispondenza e comunione nella storia e per l'eternità.

La familiarità con questo Dio ispira l'atto liturgico, che non si produce - come invece affermano le condotte magiche e fataliste proliferanti anche nel mondo post-illuminista - all'insegna di un sequestro di spazi, tempi e gesti particolari, nei quali l'uomo soddisfa un Assoluto bramoso di dominio, ne blandisce le intemperanze, tenta di propiziarsene i favori, onde poter poi soggiornare nello spazio suo proprio - quello profano - senza temere le vendette del Sacro.

Gesù vive la sua vita come culto a Dio, riconoscendo nella comunione ininterrotta con l'Abbà la verità di ogni istante ed evento della vita. I suoi gesti terreni, fondativi della liturgia cristiana, mostrano che questa è celebrazione della verità dell'esistere come luogo di incontro con l'amore misericordioso e fedele di Dio.

La liturgia cristiana sa che l'atto celebrativo - con la sua disciplina, i suoi spazi, tempi e gesti - non apre una parentesi sacra in un'esistenza profana, ma confessa la radice sacra cui ogni gesto profano deve la sua consistenza, la sua possibilità, il suo valore, la sua serietà storica ed escatologica.

Formare alla liturgia significa formare alla verità della vita nel suo spessore simbolico. Fuori da una forte coscienza liturgica la radicale verità dell'esistere è dimenticata. L'unica alternativa gioiosa e liberante alle speranze artificiali ed alla cultura di morte viene dalla celebrazione del Mistero del Signore, speranza per il mondo, e da

una consapevolezza del senso liturgico del vivere, che restituisce ai gesti dell'uomo riscatto, custodia e speranza.

La missione salesiana, soprattutto nell'educazione formale e ancora di più nel campo della formazione professionale, è singolarmente sfidata. La cultura contemporanea fatica a comprendere l'esperienza del lavoro e le sue contraddizioni, poiché le ascrive a ragioni di carattere sociale, politico, economico; così ignora la verità del lavoro, la sua finalità, e il suo bisogno di riscatto.

Non possiamo correre il rischio di preparare i giovani al futuro senza formare la loro coscienza alla verità evangelica del lavoro; è questa verità a smascherare la precarietà del sogno prometeico e narcisista degli uomini di oggi e a vincere le loro tentazioni di fuga in mondi sintetici o nella trasgressione.

Solo l'alleanza con Dio rende il lavoro degno dell'uomo e supera l'equivoco dell'antropocentrismo, che vorrebbe rendere la libertà finita protagonista solitaria del corso mondano. Allora una formazione autenticamente professionale, come una scuola che voglia onestamente avviare alla vita, deve caratterizzarsi per una evangelizzazione del lavoro, cui è essenziale il soccorso della liturgia cristiana che ne celebra il riscatto e la destinazione.

Giova da ultimo precisare che proprio il rapporto, nell'esperienza di fede, tra *leitourgia* e *martyria* riflette l'unità inscindibile dell'attitudine dell'uomo a fare e a conoscere; questa antropologia integrale fornisce gli strumenti per superare le contrapposizioni ideologiche tra cultura e lavoro che ancora caratterizzano non poche teorizzazioni pedagogiche e tradizioni normative.

La grande intuizione di don Bosco di una scuola che forma al lavoro e di una formazione al lavoro culturalmente solida non si spiegherebbe fuori da una concezione liturgica della laboriosità; non si spiegherebbe fuori dalla coscienza della necessità per la fede di divenire vita laboriosa e dell'urgenza per la fatica quotidiana di nutrirsi di fede. Va pertanto affermato come alla testimonianza vocazionale di ogni educatori credente ed alla significatività della vita delle loro comunità sia anzitutto consegnata la responsabilità di annunciare il Vangelo della speranza e della laboriosità per il Regno.

4. Il Vangelo della carità: *diakonia* e compimento della libertà.

L'ultima dimensione costitutiva dell'esperienza di fede attiene alla *diakonia*. Si tratta di una dimensione alquanto provocatoria tanto per la forma che per il contenuto della nostra missione: la carità è la forma del nostro servizio ai giovani, ma è anche il dono evangelico cui i giovani vanno formati perché la loro vita si orienti a un compimento autentico in Dio.

Verificare la qualità formativa della nostra missione significa interrogarci sulla qualità evangelica ed educativa della nostra carità. La nostra missione deve distinguersi per questa forma diventando buona notizia della dedizione in una cultura soffocata dall'utilitarismo. La verità di un amore che si irrobustisce nel sacrificio ha bisogno di raggiungere i giovani, oggi quanto mai confusi circa il senso delle loro emozioni e dei loro affetti: sarà la testimonianza della nostra carità educativa a contagiarli e a far loro scoprire, nel dono di sé, il senso vero della vita.

L'egoismo ha trovato nel nostro mondo troppe legittimazioni culturali e ha plasmato i fini del lavoro, del progresso, dell'economia. Non è nominale il pericolo di formare in una prospettiva egoistica e secondo un pensiero egoistico. La qualità della nostra testimonianza, la verifica della cultura che trasmettiamo, la profondità delle esperienze di servizio che assicuriamo faranno dei nostri ambienti scuole di *diakonia*, scuole di vita cristiana.

Nella cultura dell'effimero, nella quale labilità e mutevolezza rendono difficili una coerenza di vita, una progettualità decisamente orientata al compimento di sé nell'amore, una solidità affidabile, una speranza coraggiosa, solo una cultura ed una pratica delle virtù teologali può costituire una via di riscatto rispetto alle sirene del nichilismo, dell'illusione e della superficialità. Rielaborando in forma radicalmente evangelica la nozione di sviluppo, *Caritas in veritate* ricorda le dimensioni fondamentali di una vera educazione alla vita:

Lo sviluppo implica attenzione alla vita spirituale, seria considerazione delle esperienze di fiducia in Dio, di fraternità spirituale in Cristo, di affidamento alla Provvidenza e alla Misericordia divine, di amore e di perdono, di rinuncia a se stessi, di accoglienza del prossimo, di giustizia e di pace. Tutto ciò è indispensabile per trasformare i "cuori di pietra" in "cuori di carne" (Ez 36,26), così da rendere "divina" e perciò più degna dell'uomo la vita sulla terra. Tutto questo è *dell'uomo*, perché l'uomo è soggetto della propria esistenza; ed insieme è *di Dio*, perché Dio è al principio e alla fine di tutto ciò che vale e redime: "Il mondo, la vita, la morte, il presente, il futuro: tutto è vostro! Ma voi siete di Cristo e Cristo è di Dio" (1 Cor 3,22-23).

Dio principio è al principio di tutto ciò che vale e redime: se non fosse *diakonia* di questa verità, di straordinario impatto pratico ed affettivo, la nostra missione tra i giovani non sarebbe ministero ecclesiale; sortirebbe un tradimento formativo piuttosto che sostenere un autentico sviluppo della persona.

Una formazione nella fede, nella speranza e nella carità, che permettono di amare la vita come dono di Dio può sostenere un cammino verso la pienezza del dono di sé; cultura e lavoro necessitano di questa evangelizzazione, per trovare ciascuno il proprio riscatto e aprirsi alla reciprocità di una sinergia rispettosa dell'integrità dell'uomo,

della sua intelligenza e della sua libertà fatta per amare. A questo riscatto e a questa apertura si deve dedicare con generosità la nostra missione.

Se sapremo servire la Grazia, quella relazione di intimità con Dio, che la fede, la speranza e la carità radicano nel cuore dei giovani, allora saremo autentici maestri di vita.

La vita nel senso vero non la si ha in sé da soli e neppure solo da sé: essa è una relazione. E la vita nella sua totalità è relazione con Colui che è la sorgente della vita. Se siamo in relazione con Colui che non muore, che è la Vita stessa e lo stesso Amore, allora siamo nella vita. Allora “viviamo”³⁸.

³⁸ *Spe salvi* n. 27.

Ks. Pascual Chávez Villanueva SDB

Salezjańska służba młodzieży na polu edukacji*

Tekstem tym, zatytułowanym „Salezjańska służba młodzieży na polu edukacji”, chciałbym przede wszystkim zaświadczyć o tym, jak bardzo aktualne jest apostołskie marzenie ks. Bosko i jak wiele entuzjazmu wzbudza u wielu osób w naszych czasach. Oprócz jego aktualności i zapału, jaki wzbudza, należy także wspomnieć o świadomości odpowiedzialności za owocność salezjańskiego charyzmatu powierzonego dzisiaj nam, członkom zgromadzenia salezjanów i Rodziny Salezjańskiej, oraz naszej posłudze edukacyjno-duszpasterskiej.

Właśnie ta świadomość powierzonego charyzmatu zdecydowała o perspektywie, z jakiej podejmuję moje rozważania: perspektywie rozeznania. „Rozeznąć”, jak napisałem w innym miejscu, „oznacza odróżnić to, co jest podstawowe, od tego, co jest drugorzędne w danym momencie, i działać zgodnie z podjętą decyzją”¹.

W świetle tej perspektywy, pożądane jest mądre przyjrzenie się wyzwaniom stawianym przez obecną sytuację młodzieży, tak aby móc je przyjąć z sercem ks. Bosko, z jego apostołskim zapałem, „który wyraża się [...] w zdolności do postrzegania pilnego charakteru ewangelizacji i do działania w taki sposób, aby wszyscy otrzymali dar Jezusa Chrystusa i Jego Ewangelii”².

Charyzmat księdza Bosko – dar Ducha Świętego dla Kościoła – jest zasadą, która inspiruje wszelki salezjański zapał wobec młodzieży. Także z tego powodu jego urzeczywistnianie pod postacią służby wychowawczej musi się wyróżniać pod względem jakości edukacyjnej wynikającej z pragnienia ewangelizacji, bez której nie byłoby możliwe zachowanie wierności charyzmatowi ks. Bosko.

* Tekst został wcześniej opublikowany w serii „Doktorzy Honoris Causa” nr 8: Ks. Pascual Chávez Villanueva SDB Generał Towarzystwa Św. Franciszka Salezego. Doktor Honoris Causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Lublin 18 listopada 2011 r. Skrót wystąpienia wydrukowano w: „Przegląd Uniwersytecki” 135: 2012 nr 1 s. 4-9.

¹ P. Chávez Villanueva. *Presentazione*. W: *Da mihi anima cetera tolle*. Atti del Capitolo Generale 401: 2008 s. 11 (tł. własne).

² Tamże s. 10.

1. Wyzwanie nowej sytuacji kulturowej

1.1. Postoświeceniowy Stimmung

„Czy Syn Człowieczy, gdy przyjdzie, znajdzie wiarę na ziemi?” (Łk 18,8). Czy znajdzie ją na ziemiach naszej Europy o dawnej tradycji chrześcijańskiej? Jest to pytanie otwarte, które jasno wskazuje na głębię i dramatyzm jednego z najpoważniejszych wyzwań, które nasze Kościoły muszą podjąć. Można powiedzieć – jak zostało podkreślone na Synodzie – że wyzwanie to polega często nie tyle na tym, by ochrzcić nowych nawróconych, ile na tym, by doprowadzić ochrzczonych do *n a w r ó c e n i a* do Chrystusa i do Jego Ewangelii: w naszych wspólnotach trzeba poważnie zadbać o to, by nieść Ewangelię nadziei tym, którzy są dalecy od wiary lub też zaniechali praktykowania życia chrześcijańskiego³.

Adhortacja *Ecclesia in Europa* zawiera zestawienie typowego dla ewangelicznej nadziei realizmu z sytuacją Europy na początku trzeciego tysiąclecia. Autor dokumentu zastanawia się nad chrześcijańskimi powodami nadziei dla Europy, ale nie pomija wyzwań najbardziej jej zagrażających. Te wyzwania⁴ odnoszą się do zadań edukacyjnych, które leżą nam głęboko na sercu.

1.2. Utrata pamięci

Czasy, w jakich żyjemy, to okres zagubienia. Chciałbym przypomnieć *u t r a t ę* pamięci i dziedzictwa chrześcijańskiego, której towarzyszy swego rodzaju praktyczny agnostycyzm i obojętność religijna, wywołująca u wielu Europejczyków wrażenie, że żyją bez duchowego zaplecza, niczym spadkobiercy, którzy roztrwonili dziedzictwo pozostawione im przez historię. Nie dziwią zatem zbytnio próby nadania Europie oblicza wykluczającego dziedzictwo religijne, a w szczególności głęboką duszę chrześcijańską, przez stanowienie praw dla tworzących ją ludów, w oderwaniu od ich życiodajnego źródła, jakim jest chrześcijaństwo⁵.

³ Jan Paweł II. Posynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in Europa*. 28 czerwca 2003 r. nr 47.

⁴ Nawiązujemy do czterech wyzwań wymienionych w *Ecclesia in Europa*, stosując szczególnie wymowne wyrażenia zawarte w adhortacji; decyzja o ich zastosowaniu została podjęta po przeczytaniu artykułu Sandro Magistera *L'Europa si è smarrita e Giovanni Paolo II le insegna la strada* [Europa się zagubiła, a Jan Paweł II wskazuje jej drogę], dostępnego na stronie <http://chiesa.espresso.repubblica.it/articolo/6958>.

⁵ *Ecclesia in Europa* nr 7.

Utrata, do jakiej nawiązuje dokument *Ecclesia in Europa*, jest zauważalna dla wszystkich. Dostrzegalne są oznaki egzystencjalnej utraty korzeni i dezorientacji, postrzeganej czasem jako zdobycie wolności, ale częściej jako niemożliwe do przezwyciężenia uwarunkowanie czasów naznaczonych gwałtownymi zmianami społecznymi, skomplikowanymi rewolucjami technicznymi oraz niekontrolowanymi objawami kulturalnej rozwiąźności.

Podczas gdy mnożą się perspektywy – ekonomiczne, społeczne, polityczne, antropologiczne, etyczne i religijne – z których możliwe jest przeanalizowanie problemu, Europa staje się najbardziej zdechrystianizowanym terytorium cywilizacji zachodniej i uważa to za powód do dumy. Sądzi, że chrześcijaństwo stanowi dla niej przeszkodę, ale potem dostrzega, że potrzebuje tożsamości. „Potrzeba nam duszy” – narzekają dzisiaj niektórzy europejści drugiej generacji, powtarzając te same słowa, które wypowiadali ich poprzednicy: „traktaty polityczne nie wystarczą”, „zjednoczenie ekonomiczne jest jedynie jednym z kroków”. Jednakże kolejnego kroku, tego decydującego, nowi europejści nie byli w stanie postawić. Odrzuciwszy chrześcijańską naturę europejskiej duszy, odrzucili zarazem historię Europy. Uczynili to w przekonaniu, że bez tożsamości chrześcijańskiej Europa jest bardziej otwarta, gościnna, tolerancyjna, pokojowa. Prawda natomiast jest zupełnie inna⁶.

Wyjątkowo trafne w tym miejscu wydaje nam się odniesienie do diagnozy Zamb-rano, która ze zmartwieniem analizuje problem wykorzenienia kulturowego:

Jeszcze dziś, w niektórych regionach Hiszpanii położonych blisko Afryki i mających podobny krajobraz, najgorsza obraza, z jaką można się zwrócić do kogoś, to powiedzenie, że jest „bez duszy” lub – co ma równoznaczne znaczenie – „bez matki”. Europejczyk, oddzielony od swych korzeni, duchowo zamknięty, bezbarwny i zagubiony, stał się bytem b e z d u s z y m. Ciemność serca dezorientuje go i gubi, ponieważ nie potrafi odróżnić tego, czym chce być, od tego, od czego ucieka. Zagubione serce buntuje się i jest źródłem żalu. Kiedy sytuacja staje się trudna, serce staje się ciężkie, ciąży bardziej niż największy ciężar, podczas gdy tak naprawdę jest puste. Trudno znieść ten pusty ciężar bez odczuwania nienawiści do siebie, nie znajdując pocieszenia w życiu, ponieważ to właśnie życie jest powodem żalu⁷.

Przez połączenie rezygnacji i krótkowzrocznego rozeznania zdarza się często, że promuje się podejście do tradycji niedające żadnej nadziei na przyszłość właśnie w instytucjach edukacyjnych, w których uczciwe i świadome zrozumienie własnych korzeni powinno stanowić kryterium jakości oferowanych usług.

⁶ M. Pera. *Perché dobbiamo dirci cristiani. Il liberalismo, l'Europa, l'etica*. Milano 2008 s. 6 (tłum. własne).

⁷ M. Zambrano. *Lagonia dell'Europa*. Wenecja 2009 s. 70-71 (tłum. własne).

Właśnie to połączenie współwiny i nieświadomości wychowawczej może dostarczyć argumentów dla nadmiernie pesymistycznych analiz obecnej utraty pamięci.

Nie ma już idei. Nie ma już wartości. Już się ich nie tworzy. Pasywność i bierność zdają się cechować atmosferę naszych czasów, w których wydaje się, że nikt nie ma historii do opisanego, ani przeszłej, ani przyszłej, lecz jedynie energię, którą musi wyzwoić w dzikiej spontaniczności, gdzie brakuje jakiegokolwiek znaczenia i wszystko wyczerpuje się w fascynacji tym, co zadziwiające. Należy więc postawić pytanie, jak to możliwe, że po tak wielu rewolucjach i jednym lub dwóch wiekach rozwoju polityki, pomimo dzienników, związków zawodowych, partii, intelektualistów i wszystkich energii skierowanych na uwrażliwienie ludzi na ich historię, można znaleźć zaledwie tysiąc osób, które zareagowały, i miliony, które pozostają bierne oraz – w całkowicie dobrej wierze, z radością i nawet nie zastanawiając się nad przyczynami – preferują mecz piłkarski nad dramat ludzki i społeczny. Odpowiedzi należy może poszukiwać w fakcie, że w naszych głowach – bombardowanych bodźcami, wiadomościami, testami i sondażami – krążą idee i wartości, których nie s t w o r z y l i ś m y, ale które przyswoiliśmy⁸.

1.3. Cicha apostazja

Jedną z przyczyn gaśnięcia nadziei jest dążenie do narzucenia antropologii bez Boga i bez Chrystusa. Taki typ myślenia doprowadził do tego, że uważa się człowieka za „absolutne centrum rzeczywistości, kładąc mu w ten sposób wbrew naturze rzeczy zająć miejsce Boga, zapominając o tym, że to nie człowiek czyni Boga, ale Bóg czyni człowieka. Zapomnienie o Bogu doprowadziło do porzucenia człowieka” i dlatego „nie należy się dziwić, jeśli w tym kontekście otworzyła się rozległa przestrzeń dla swobodnego rozwoju nihilizmu na polu filozofii, relatywizmu na polu teorii poznania i moralności, pragmatyzmu i nawet cynicznego hedonizmu w strukturze życia codziennego”. Europejska kultura sprawia wrażenie „milczącej apostazji” człowieka sytego, który żyje tak, jakby Bóg nie istniał⁹.

Ecclesia in Europa określa drugi element cechujący współczesną epokę: cichą apostazję. Chodzi o formę antropocentryzmu, która stopniowo utraciła swój agresywny charakter kulturowy i przyjęła tony obojętności, dyskredytujące prawdziwość wiary i konsekwentny charakter praktykowanej religii.

⁸ U. Galimberti. *I miti del nostro tempo*. Milano 2009 s. 310-311.

⁹ *Ecclesia in Europa* nr 9.

Europa podpisałaby się pod tezą Nietzschego na temat pochodzenia doświadczenia religijnego¹⁰, w przekonaniu, że prawa człowieka są zapewnione w świecie, który rezygnuje z religii i przewyższa pokusę bycia przesądnym, co w przeszłości zadecydowało o sukcesie idei Boga.

Pułapka kultury, która przeciwstawia wiarę w Boga pełni ludzkiego życia¹¹, jest obecna w każdym środowisku wychowawczym. Bez wychowania do ewangelicznej prawdy i mądrego wsłuchania się w nowość zawartą w jej odpowiedziach na sytuację człowieka, destrukcyjne ateizmy są nadal atrakcyjne.

1.4. Kultura śmierci

Autor *Ecclesia in Europa* mówi jasno i wyraźnie: kultura, która chce pozbyć się Boga, oferując pełnię życia, w rzeczywistości jest tańcem ze śmiercią:

Jesteśmy świadkami narodzin *nowej kultury*, pozostającej w znacznej mierze pod wpływem środków masowego przekazu, której cechy charakterystyczne i treści często sprzeczne są z Ewangelią i z godnością osoby ludzkiej. Do kultury tej należy też coraz bardziej rozpowszechniony agnostycyzm religijny, związany z pogłębiającym się relatywizmem moralnym i prawnym, który jest następstwem zagubienia prawdy o człowieku jako fundamencie niezbywalnych praw każdego. Oznaką gaśnięcia nadziei bywają niepokojące formy tego, co można nazwać „kulturą śmierci”¹².

Niestety, nie można zrzucić tych spostrzeżeń na karb nadmiernego pesymizmu. Złe samopoczucie młodych ludzi, którego czasem nie da się ukryć pod kamuflażem

¹⁰ „Chorzy to byli i zamierający, co wzgardzili ciałem i ziemią i wynaleźli rzeczy niebiańskie oraz zbawcze krople krwi: lecz nawet i te słodkie a ponure trucizny zaczerpnęli wszak z ciała i ziemi! Niedoli swej umknąć się dziś chcieli, a gwiazdy były im za dalekie. Wzdychali przeto: «O, gdybyż były drogi niebiańskie, którymi by można było się przekraść w inny byt i szczęście!» — wówczas wynaleźli sobie swe ścieżki kryte i napitki krwawe!” F. Nietzsche. *Tako rzecze Zaratustra*. Kraków 2010 s. 31.

¹¹ „Co innego chrześcijaństwo, to zmiążdżyło i złamało człowieka zupełnie i pogrążyło go jakby w głębokim szlamie: na uczucie zupełnego odręczenia rzuciło potem nagle blask zmiłowania Bożego, aż zadziwiony, ogłuszony łaską człowiek wydał okrzyk zachwyty i przez jedną chwilę wierzył, iż całe niebo nosi w sobie. Wszystkie wynalazki psychologiczne chrześcijaństwa zmierzają do tego chorobliwego nadmiaru uczucia, do potrzebnego ku temu zepsucia głowy i serca: chrześcijaństwo chce niszczyć, łamać, ogłuszać, upajać, jednego tylko nie chce: umiaru – i dlatego w najgłębszym znaczeniu jest barbarzyńskie, azjatyckie, niedostojne, niegreckie”. F. Nietzsche. *Ludzkie, arcyłudzkie*. T. 1. Kraków 2006 § 114.

¹² *Ecclesia in Europa* nr 9.

obyczajów i które eksploduje na dramatyczne sposoby, jest coraz bardziej dostrzegalne dla nas, wychowawców.

Stawienie czoła innym wyzwaniom i zignorowanie nękającej młodzieży pokusy postrzegania śmierci na równi z życiem i życia na równi ze śmiercią byłoby prawdziwą zdradą wychowawczą:

Młodzi ludzie, nawet jeśli nie zawsze są tego świadomi, czują się źle. I to nie z powodu typowych kryzysów egzystencjalnych, w jakie obfituje młodość, ale dlatego, że pewien niepokojący gość – *nihilizm* – przebywa wśród nich, przenika ich uczucia, miesza w ich myślach, niszczy perspektywy i horyzonty, osłabia ich duszę, sprawia, że namiętności stają się smutne i martwe. Rodziny się niepokoją, szkoły nie wiedzą, co robić, tylko rynek jest nimi zainteresowany, aby sprowadzić ich na drogę rozrywki i konsumpcji, gdzie tym, co się spożywa, nie są przedmioty, które z roku na rok stają się niepotrzebne, ale ich własne życie, którego nie są w stanie wyobrazić sobie w przyszłości, kiedy to mogliby dostrzec jakąkolwiek nadzieję. Rzeczywistość staje się absolutem, który trzeba przeżyć z największą intensywnością, nie dlatego, że ta intensywność dostarcza radości, ale dlatego, że obiecuje pogrzebać lęk, który pojawia się za każdym razem, gdy pejzaż duszy przybiera postać pozbawionej sensu pustyni¹³.

Nie brakuje też specjalistów od sytuacji młodzieży, którzy wskazują na współdziałanie ośrodków wychowawczych z modelem nihilistycznym, z kulturą śmierci:

Patrząc między wierszami naszej dominującej kultury, można dostrzec paradoksalny impuls autodestrukcyjny: nie chcemy, żeby nasze dzieci wyrastały na silnych ludzi, ale słabych i podatnych na szantaż. Można dostrzec w tym depresyjne zamiary, typowe dla tych, którzy nie wierzą w przyszłość, ale umieją jedynie powierzchownie skorzystać z uprzywilejowanego dobrobytu chwili obecnej. Jest to coś na wzór syndromu końca zachodniego imperium rzymskiego¹⁴.

Szczególnie pouczające okazują się rozważania osób oferujących teologiczną interpretację – nawet jeśli nie będącą formalnie chrześcijańską – autodestrukcyjnych procesów czyhających na człowieka:

Nasza cywilizacja jest pierwszą, która uważa się za nieśmiertelną, podczas gdy, być może, jest po prostu pierwszą, której brakuje świadomego poczucia bycia ograniczoną. Z przejściem człowieka ze stanu zwierzęcego do stanu historyczno-obywatelskiego, jego formy życiowe nie ewoluują już przez dobór naturalny – poprzez zanikanie słabych –

¹³ U. Galimberti. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano 2008 s. 11 (tł. własne).

¹⁴ P. Crepet. *Sfamiglia. Vademecum per un genitore che non si vuole rassegnare*. Torino 2009 s. 35-36 (tł. własne).

ale coraz szybciej za pośrednictwem rozwoju kultury i postępu technologicznego [...]. W obliczu tego wszechmocnego parcia społeczeństwa technologicznego, wszelka inna kultura zanika. Jeśli cywilizacja jest ukazywana jako nowa, dusza, w swoich najgłębszych warstwach, pozostaje taka sama jak zawsze i nie może ignorować obecności bóstwa i śmierci, stanowiącej granicę życia i jej kres [...]. Podążając tą drogą, człowiek przeniósł do swego wnętrza swoje przeciwieństwo i swoje granice. [...] Jeżeli bóstwo zostało usunięte z nieba i ucieleśnione pod postacią aspiracji tak samo jak ono nieskończonych, nawet śmierć, oddalona sprzed oczu, pojawia się w osobach przebrana za niemożliwą do racjonalnego uzasadnienia depresję. Źródłem tego przedstawienia energii życiowych jest poczucie winy absolutnej, pozbawionej dostrzegalnych powodów, której odpowiada życie, które nie oferuje wystarczającego uzasadnienia dla istnienia¹⁵.

1.5. Sztuczne nadzieje

Ostatni element, zawarty także w *Ecclesia in Europa*, skupia się na najbardziej powszechnych i niebezpiecznych surogatach chrześcijańskiej nadziei, które rozprzestrzeniają się na naszym kontynencie:

[...] „człowiek nie może żyć bez nadziei: jego życie straciłoby bez niej wszelkie znaczenie i stałoby się nie do zniesienia”. Często ten, kto potrzebuje nadziei, wierzy, że można zaspokoić tę potrzebę przelotnie i nietrwale. I tak nadzieję, ograniczoną do przestrzeni ziemskiej, zamkniętą na transcendencję, utożsamia się na przykład z rajem obiecwanym przez naukę i technikę albo z różnymi formami mesjanizmu, ze szczęśliwością natury hedonistycznej, jaką daje konsumpcjonizm, czy też urojoną i sztuczną, dostarczaną przez narkotyki, albo z pewnymi formami millenaryzmu, z oczarowaniem wschodnimi filozofiami, z poszukiwaniem ezoterycznych form duchowości, z różnymi prądami *New Age*¹⁶.

Młode pokolenia są bardzo wpłątane w te procesy, które mając za główne postacie są dorosłych i kulturę masową, nie oferują żadnych alternatyw i są często wspierane przez ośrodki edukacyjne. Staje się niezbędne i pilne zbiorowe zastanowienie się nad procesami kreującymi negatywne wzorce, które uzyskują status idoli, stając się ofiarami, współtwórcami i osobami odpowiedzialnymi za niebezpieczną mistyfikację zagrażającą stabilności i prawdzie istnienia:

Dzisiejsze społeczeństwo jest świeckie. Pod koniec XIX wieku, przerażający krzyk Nietzschego rozbrzmiał na ziemi: „Bóg jest martwy”. Nawet ci, którzy nie kochają

¹⁵ L. Zoja. *Storia dell'arroganza. Psicologia e limiti dello sviluppo*. Bergamo 2004² s. 209-210 (tł. własne).

¹⁶ *Ecclesia in Europa* nr 10.

Nietzschego, musieli uznać go za proroka: w XX wieku, w żydowsko-chrześcijańskim świecie osoby religijne stały się mniejszością. A nawet dla tej mniejszości, wiara stała się przede wszystkim sprawą prywatną, jak wybór filozofii, przekonań politycznych, a nawet miłości [...]. Śmierć Boga opróżniła niebo [...]. Miejsce zajmowane przez niebo zostało wypełnione przyjęciem cudów nauki i gospodarki w poczet bogów, wyniesieniem ku gwiazdom własnych pragnień. [...] W dalszym ciągu mamy potrzebę ubóstwiania kogoś, ale miejsce Boga jest zajęte przez człowieka i jego dzieła. Razem zostały wywyższone na wzór i cel dla innych ludzi. Idealny człowiek zostaje przemieniony, ubóstwiony. Dlatego nie jest już człowiekiem *bliskim*. Nie jest już czymś widzialnym: jest wizją. Oto geneza kultu gwiazd - *celebrities*. Oczywiście, ludzie wokół nas nadal istnieją, ale ich banalna niedoskonałość czyni je bardziej odległe niż kiedyś¹⁷.

Każdy ośrodek wychowawczy powinien z poczuciem odpowiedzialności wziąć pod uwagę niebezpieczeństwo zdradzenia przyszłych pokoleń, właśnie poprzez udzielanie usług edukacyjnych o wątpliwej jakości, co w efekcie sprzyja rozwojowi pseudo-wartości: rywalizacji, sukcesu, kariery, pozorów i bogactwa.

2. Wzorce antropologiczne

Oprócz określenia najpoważniejszych wyzwań kulturowych wydaje się słuszne zmierzenie się z wzorcami ludzkimi, które kreują najbardziej rozpowszechnione style życiowe i domagają się ich zrozumienia i zgłębienia.

Zdarza się, że słuszne intencje edukacyjne są uciszane przez alternatywne modele, kuszące ale niebezpieczne. Może się też zdarzyć – wprost przeciwnie – że niezrozumiałe intencje edukacyjne narzucają swoje projekty ludzkości bez przyszłości, radykalizując wewnętrzne cierpienie młodych lub zaostrzając sprzeczności i rozdrobnienie w ich wyborach i w ich postępowaniu.

Nasza służba wychowawcza powinna być tworzona pod wpływem czterech najpopularniejszych dziś ludzkich wzorców. Są to wzorce problematyczne, ale przez młodych są one postrzegane jako szczęśliwe, pożądane. Nawet jeśli będzie ona krótka, refleksja nad tymi dominującymi wzorcami antropologicznymi jest przydatna w procesie rozeznania, który ma na celu określenie antropologicznego odnośnika naszego działania edukacyjno-duszpasterskiego i stworzenie przekonującego pośrednictwa skierowanego do młodych ludzi.

¹⁷ L. Zoia, *La morte del prossimo*. Torino 2009 s. 5 (tł. własne).

2.1. Self-made-man: wolność Prometeusza

Wolność, jej pochodzenie i przeznaczenie, sposób, w jaki się z niej korzysta, to nadal w dzisiejszym świecie kwestie kontrowersyjne. Związek między prawem do krytyki a autonomią jest umocniany przez myśl modernistyczną i uważany za ostateczną zdobycz. Wszystko powinno być poddane krytyce, a własna autonomia musi być broniona bez względu na panujące prawa.

Problematiczny związek między prawem do krytyki a autonomią wynika z formalnej podstawy moralności, która postrzega człowieka jako sumę czystego rozumu i czystej autodeterminacji. Taki człowiek sam określa własną prawdę i tworzy sam siebie w samotnej relacji między własną wolnością a rozumem. Według myśli współczesnej, jakakolwiek mediacja w tym procesie byłaby szkodliwa dla ludzkiej godności.

Ten model rozumu i wolności nie jest poddawany odważnej ocenie nawet w naszych środowiskach wychowawczych. Nawet my sami możemy nieświadomie nadal się przyczyniać do jego sukcesu.

Konsekwencje tego modelu są jednak widoczne dla wszystkich:

Paradoksalnie, [...] naszemu społeczeństwu udało się stworzyć ideał wolności, który jest podobny jak kropla wody do życia niewolnika zdefiniowanego przez Arystotelesa. Św. Paweł ma na myśli wolność, gdy pisze: jestem przykuty do mojej wolności. Dla tych mędrców, wolności nie buduje się za pośrednictwem swoistej autonomii lub osobistej izolacji, ale poprzez rozwój więzi międzyludzkich: to one czynią nas wolnymi. [...] Wydaje się, [...] że w naszym społeczeństwie być niezależnym znaczy po prostu *być silnym*. Siła stanowi tak wielką obsesję, że nasze społeczeństwo opracowało koncepcję wolności opartą na władzy: *wolny jest ten, kto rządzi*. Czym konkretnie rządzi? Swoim czasem, swoim otoczeniem, swoimi relacjami, swoim ciałem, innymi [...]. Współcześni nam ludzie śnią o autonomii opartej na władzy, dążą do zdobycia władzy nad innymi i otoczeniem, co pozwoli im realizować własne cele i zaspokajać własne pragnienia, bez żadnych przeszkód i bez sprzeciwu kogokolwiek¹⁸.

Autodeterminacja i samostanowienie stają się nieubłagane aktem bałwochwalstwa władzy, który zatruwa życie społeczne i – w ostateczności – powoduje i odzwierciedla wewnętrzną niewolę:

Dzisiaj idea władzy stała się bardziej podstępna, bardziej zamaskowana, bardziej ukryta, ale właśnie przez to bardziej wszechobecna, tak bardzo, że przenika naszą podświadomość i ukazuje nam jako oczywiste to, co tak naprawdę jest nam przez nią narzucone

¹⁸ M. Benasayag, G. Schmit. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano 2009 s. 101-103 (tł. własne).

[...]. Władza nigdy nie pojawia się otwarcie, ale ukrywa się pod postacią prestiżu, ambicji, awansu, uznania, perswazji, charyzmy, sprzeciwu, kontroli, i niełatwo jest rozpoznać pod tymi maskami fundamentów, na jakich się opiera: absolutnej kontroli naszych warunków życiowych i maksymalnej skuteczności wymaganych od nas działań¹⁹.

Subiektywne efekty dyktatury skuteczności i kontroli powodują egzystencjalne niezadowolenie, poczucie, że niemożliwe jest połączenie wymagań świata i potrzeb wewnętrznych. To rozdarcie stanowi niezaprzeczalną współprzyczynę zachowań samookaleczających i dewiacji:

Co więc może być lepsze od kokainy, aby rozbudzić fantastyczne pragnienie samego siebie, aby zatracić nawet samych siebie w realizacji własnych pragnień, a zarazem unieвозмоwić jakąkolwiek prawdziwą zmianę? Co wydaje się bardziej skuteczne od kokainy, aby stworzyć złudzenie zaspokojenia żądzy władzy i zrealizowania marzeń o autoafirmacji? [...] Kokaina jest usprawiedliwiona, ponieważ służy pragnieniu wywyższenia siebie poprzez osiągnięcie niesamowitych szczytów władzy, na których można by podziwiać wartość lepszego siebie. Jest ona potężną maszyną pożerającą pragnienia i pragnieniem, które powoduje pożeranie przede wszystkim samych siebie²⁰.

Ostateczną granicę tego dramatycznego prometeizmu, który sieje spustoszenie pośród młodych, stanowi tożsamość płciowa. Bardzo interesujące badania na ten temat zawierają świadectwo, które wskazuje na prawdziwy kryzys edukacyjny:

Męskości nie da się opisać; co jest z natury męskie, a co kobiece? Buntuję się na myśl o biologizmie i esencjalizmie. Większość tego, kim jesteśmy, jest wynikiem życia społecznego [...]. Męskość i kobiecość są wymówkami dla mojego wyrażenia siebie, ostatecznego, jednoczesnego, wolnego, i są dwoma koncepcjami, które nieustannie poddaję analizie [...]. Są standardami, które obecnie coraz bardziej mnie ograniczają: ich interpretacja jest rozrywką, ale coraz mniej toleruję w życiu przymus wyboru, który mnie ogranicza i mi ciąży. Z tego powodu, wraz z moimi towarzyszkami, staramy się [...], poprzez ironię i/lub uwodzenie, wybić z zawiasów te ograniczenia i uczynić możliwym dla ciała wyrażanie różnych orientacji, także w sposób jednoczesny, oraz rozmowę na ich temat²¹.

¹⁹ U. Galimberti. *I miti del nostro tempo*. Milano 2009 s. 115 (tł. własne).

²⁰ P. Rigliano. *Come pensare il consumo di cocaina*. W: P. Rigliano, E. Bignamini (ed.). *Cocaina. Consumo, psicopatologia, trattamento*. Milano 2009 s. 9 (tł. własne).

²¹ S. Magaraggia. *Let me be: Drag King de-generi*. W: S. Capecchi, E. Ruspini. *Media, corpi, sessualità. Dai corpi esibiti al cyber sex*. Milano 2009 s. 142-143 (tł. własne).

2.2. Cyber-man: podróże Odyseusza

Istniejący dziś związek pomiędzy ludzką tożsamością a znaczeniem przestrzeni życiowych pomaga nam zrozumieć poczucie dezorientacji, przeżywanej w naszym społeczeństwie zarówno jako coś wyzwalającego, jak i element ucisku.

Prawie dwadzieścia lat temu znany antropolog, pisząc o postmodernistycznej redefinicji przestrzeni, zauważył:

Klient [domu towarowego] krąży po cichu, zapoznaje się z etykietkami, waży warzywa lub owoce na urządzeniu, które oprócz wagi pokazuje mu cenę, a następnie wyciąga swoją kartę kredytową ku dziewczynie, która również nic nie mówi albo mówi mało i która podaje każdy artykuł do rejestracji w urządzeniu dekodującym, zanim sprawdzi ważność karty kredytowej. O wiele bardziej bezpośredni dialog, ale jeszcze cichszy, to ten, który każdy właściciel karty kredytowej nawiązuje z bankomatem, do którego wkłada kartę i na którego ekranie wyświetlają się mu instrukcje – zazwyczaj dodające otuchy – które czasami mają na celu doprowadzenie go do porządku („Karta włożona nieprawidłowo”, „Proszę odebrać swoją kartę” [...]). Wszystkie wezwania na naszych drogach, w naszych centrach handlowych lub w elementach systemu bankowego [...], wszystkie i każde z osobna, są skierowane do każdego z nas, bez względu na to, kim jesteśmy: tworzą one „przeciętnego człowieka”, którego można określić mianem użytkownika systemu drogowego, handlowego lub bankowego [...]. Niewątpliwie, względna anonimowość wynikająca z tej tymczasowej zmiany tożsamości może być także uznana za wyzwolenie przez tych, którzy przez jakiś czas nie muszą utrzymywać swojego statusu, swojej roli lub nie muszą być zawsze obecni dla samych siebie²².

W kontekście nacechowanym dużym stopniem mobilności, nawet osobiste wykorzenienie jest spotęgowane przez powiększanie się anonimowych przestrzeni zdolnych pomieścić różne tożsamości. Zarazem jednak ta anonimowa przestrzeń oferuje gościnę w zamian za rezygnację z rozpoznawania podmiotów pod względem ich cech charakterystycznych i określanie ich w aspekcie przydatności.

Jeśli później nie - m i e j s c a, o których pisze Augé, stopniowo stały się rozleglejsze i bardziej przepełnione, to cyfryzacja komunikacji i stworzenie Internetu dały początek nowej, olbrzymiej przestrzeni, charakteryzującej się oryginalnymi znakami. Rozwój sieci i możliwości przez nią oferowanych stopniowo wpływa na sposób poznania i doświadczania ludzi, zwłaszcza tych młodych.

Bezpośrednie wychowanie g e n e r a c j i I n t e r n e t u nie pozwala na złudzenia: możliwości nowych mediów są powiązane z trudnymi do określenia wyzwaniami,

²² M. Augé. *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Milano 1993 s. 91-93 (tł. własne).

wobec których wychowawcy – w zakresie wiedzy technicznej²³ – znajdują się czasami na gorszych pozycjach niż młodzież lub cechuje ich mało świadomy entuzjazm co do natury i niebezpieczeństw środków, do których używania chcieliby wychowywać²⁴.

Możliwości sieci nie nakreślają jedynie horyzontów wiedzy i komunikacji, ale raczej tworzą światy alternatywne wobec rzeczywistego, które są w stanie gościć istnienia, podmioty, wspólnoty:

Stało się prawie czymś naturalnym, że dla niektórych te światy mogą być po prostu lepsze, a przez to wybór, jak wykorzystać czas w nich spędzony, może być co najmniej konsekwentny. Ci, którzy czują się izolowani lub dyskryminowani „w realu”, mogą być akceptowalną częścią świata wirtualnego. Ról społecznych, których nie możemy odgrywać

²³ „Od lat mówi się o tak zwanym *digital divide*, czyli granicy między ludźmi, którzy wiedzą, a tymi, którzy nie wiedzą; ludźmi, którzy są cyfrowo wykształcen, a cyfrowymi analfabetami. Na początku ery cyfrowej niewidzialna granica dzieliła horyzontalnie społeczeństwa na dorosłe pokolenia, które musiały nadrobić zaległości, i młodych, którzy «wiedzieli z natury». Dzisiaj granica się przesunęła i przebiega między tym, co umownie nazywamy Północą, a Południem świata. Z jedną znaczącą cechą: niektóre kraje opuściły grupę krajów Południa także dzięki technologii cyfrowej. Skutki ekonomiczne *digital divide* są oczywiste, nie warto tu o nich wspominać. Inne skutki, o wiele bardziej podstępne i równie niebezpieczne, podają w wątpliwość podstawy naszych przekonań. Pierwszy skutek pokoleniowego *digital divide* polega na odwróceniu ról: rodzic z natury powinien uczyć dzieci, jak żyć na świecie. Technologia cyfrowa jednak stawia go w sytuacji, w której musi się uczyć od dziecka, z wynikającą z tego utratą autorytetu. Kto w skali społecznej był na górze, teraz spada na dół i vice versa. Nie jest to dobre ani dla rodziców, ani dla dzieci, czego psycholog i zdrowy rozsądek mogą dowieść lepiej ode mnie”. D. Brancati. *Cortocircuito*. W: D. Brancati, A.M. Ajello, P.C. Rivoltella. *Guinzaglio elettronico. Il telefono cellulare tra genitori e figli*. Roma 2009 s. 14-15 (tł. własne).

²⁴ „Technologia jest coraz szybsza i od wielu lat wyprzedza społeczeństwo. Ono z kolei, podejmując próbę dogonienia jej, przyspiesza, ale pozostaje w tyle, ponieważ nie jest przygotowane na tak szybkie zmiany i niewystarczająco elastyczne. Korzystanie z telefonów komórkowych nowej generacji zmieniło nasze życie domowe i rodzinne, pracę, a nawet sposób spędzania wolnego czasu. Tak naprawdę, dzień po dniu, zmieniło nasz sposób postrzegania życia. Nigdy jak w tym przypadku funkcja stworzyła organ, albo raczej nagięła organ do własnej logiki. Być nieustannie połączonymi z siecią (tak żyje tak zwana *net generation*). Dla młodych to coś o wiele więcej niż wymaganie: to sposób na wchodzenie w relacje z resztą świata, a więc sposób bycia. Dorośli czasami są częścią tego świata, czasami nie. W takim wypadku można ich usunąć ze sceny. Wielu mających dobrą wolę dorosłych ma nadzieję, że możliwym rozwiązaniem jest wykorzystanie środków komunikacji społecznej – starych i nowych – do celów edukacyjnych. Powiedzmy sobie prawdę: to tak, jakby prosić pralkę o zwrócenie wypranych ubrań suchych i wyprasowanych. Może jest to nawet możliwe, ale nie jest to coś oczywistego i naturalnego i nie wchodzi w zakres funkcji, do których została stworzona pralka. W podobny sposób, w wypadku mass mediów, można powiedzieć, że mogą one również być środkami wychowawczymi, ale nie taka jest ich główna funkcja. Prawdziwy problem to fakt, że stały się one całkowicie kluczowe dla życia społeczeństwa, ale są one też środkiem, w którym ujawnia się największa nieodpowiedzialność społeczna firm, menedżerów i pracujących w nich osób”. Ibidem s. 18-19 (tł. własne).

w świecie rzeczywistym, można doświadczyć w wirtualnym [...]. Setki tysięcy różnych osób żyje w tym innym świecie, legitymizując nasze uczucia i działania, przez co wszyscy ci, którzy się tam znajdują, traktują je jak miejsce prawdziwe, a nie wymysł fantazji²⁵.

Wraz z powstaniem wspólnot wirtualnych, sieć nie ogranicza się do obecności internautów, dla których czas w niej spędzony jest dłuższą lub krótszą przygodą, będącą częścią prawdziwego życia. Sieć jawi się raczej jako główne miejsce istnienia, czego wynikiem jest zanikanie pragnienia spełnienia własnego życia w rzeczywistości:

Wyobraźnia stanowiła alibi dla rzeczy rzeczywistych w świecie opartym na zasadzie rzeczywistości. Dzisiaj to rzeczy rzeczywiste stały się alibi dla modelu we wszechświecie rządzonego przez udawanie. Paradoksalnie, to właśnie rzeczywistość stała się dzisiaj naszą prawdziwą utopią. Jest to jednak utopia, która nie należy do porządku tego, co możliwe, ponieważ nie można o niej marzyć jak o rzeczy utraconej²⁶.

Utrata kontaktu z rzeczywistością ma szczególnie problematyczny wpływ na zdolność osób do wchodzenia w relacje z innymi. Kultura nawiązywania kontaktów oczywiście wyraża potrzebę spotkania, współdzielenia się, tworzenia wspólnoty; bardzo trudno jednak ocenić, w jaki sposób bliskość wirtualna i cyfrowa odpowiada na te potrzeby. Z. Bauman wypowiada się na ten temat niezwykle surowo:

Relacje, z kolei, stają się coraz bardziej kruche i niestabilne, trudne do podtrzymania przez dłuższy czas; wymagają ciągłej kontroli, są niegodne zaufania. Sieci zajmują miejsce „struktur” (przyjaźni, pokrewieństwa, społeczności), „lojalność/oddanie” są zastąpione „połączeniami” [...]. Gwałtowne pogorszenie jakiejkolwiek umiejętności, znajomości, zasługi nagromadzonej w czasie („znacysz tyle, ile twój ostatni sukces” to typowe zdanie mądrości płynnego społeczeństwa, ale biorąc pod uwagę płynną, nowoczesną kulturę zapominania, wspomnienie twojego ostatniego sukcesu będzie krótkotrwałe) i kruchość relacji sprawiają, że lód, po którym wszyscy stąpamy, jest coraz cieńszy i niebezpieczny jak nigdy wcześniej²⁷.

2.3. Fit-man: ciało Narcyza

Mówi się, że żyjemy w dobie narcyzmu. Biedny Narcyz, jak wiadomo, był przede wszystkim strasznym egoistą. Fascynowała go tylko jego własna osoba, a raczej jej obraz, którego

²⁵ E. Castronova. *Universi sintetici. Come le comunità online stanno cambiando la società e l'economia*. Milano 2007 s. 92-93 (tł. własne).

²⁶ J. Baudrillard. *Cyberfilosofia*. Milano 2010 s. 10 (tł. własne).

²⁷ Z. Bauman. *Una nuova condizione umana*. Milano 2003 s. 67-68 (tł. własne).

odbicie w wodzie podziwiał z miłością. W tym obrazie próbował uchwycić swoje Ego, które było dla niego wszystkim [...]. Wiemy, jak to się skończyło: utonął. Jednakże, bardzo nierozważnie, dzisiaj Ego, tak jak kult własnej osoby, jest tematem książek, audycji, gazet [...]. Towarzyszy temu typowy dla złych czasów cel: dobre samopoczucie. Ponieważ jednostka dostrzega, że nie czuje się zbyt dobrze, radzi się jej zajmować coraz bardziej sobą, swoimi problemami, swoim skwaszonym humorem. W ten sposób biedaczek czuje się coraz gorzej. W rzeczywistości kultura narcyzmu myli (m.in.) nasz biedny pępek (nieprzypadkowo coraz bardziej eksponowany przez modę) z legendarnym kielichem obfitości. Nie taka jest rzeczywistość: możemy patrzeć na pępek z każdej strony, ale nic nigdy z niego nie wyjdzie, a już na pewno nie złoto i magiczne perfumy. Jest to drobna rana, która nieuchronnie będzie się brudzić, więc nie warto tak bardzo się nią przejmować i patrzeć na nią z użyciem różnych soczewek – nigdy nie ukaże więcej niż swoją nieprzydatność²⁸.

Kultura tego rodzaju jest myląca, zwłaszcza dla nastolatków i młodych ludzi, którzy borykają się z rozwojową dwuznacznością narcystycznych nacisków. Społeczne wzorce, zainspirowane przemijającą urodą, uwodzeniem, estetyzacją ciała, uniemożliwiają młodym ludziom znalezienie postrzegania samego siebie i własnego obrazu, które wybiegałoby poza wiek młodzieńczy.

Z pewnością nie jest pocieszający fakt, że w typowo dziecinne zadania rozwojowe często nadal są zaangażowani ludzie młodzi i dorośli. Mimo to opisy szczególnie skutecznego dojrzewania wydają się w bardzo przekonujący sposób opisywać sposoby postępowania bardzo rozpowszechnione wśród dorosłych:

Narcyz wytwarza bardzo silny związek ze swoim nowym młodzieńczym ciałem, które rozwinęło cechy płciowe i rozrodcze, i często ukazuje go poprzez gwałtowne manipulacje, jakim je poddaje, aby kontrolować, zmieniać, upiększać swe ciało, dopóki nie uczyni z niego szkieletu lub karykatury klasycznego posągu z brązu. Kształtuje je, przyczepia do niego kawałki metalu i biżuterii, umieszcza pod skórą barwniki i tworzy tatuaże mające upamiętnić to, co czuje w danym momencie. Poddaje je zabiegom wyszczuplającym, siłowym, dopingującym, narkotyzującym, wystawia je na wielkie ryzyko o niebezpiecznych konsekwencjach, zbyt odważne, aby go unikać, i zbyt piękne i emocjonujące, aby podchodzić do niego, zwracając większą uwagę na własne bezpieczeństwo, które najwyraźniej nie jest jednoznaczne z bezpieczeństwem ciała. W wielu wypadkach wynika to z faktu, że Narcyz nigdy nie identyfikował się z tym ciałem o proporcjach i wyglądzie nad wyraz skromnym w porównaniu z jego wewnętrznym urokiem²⁹.

²⁸ C. Risè. *Felicità è donarsi, contro la cultura del narcisismo e per la scoperta dell'altro*. Milano 2004 s. 13-14 (tł. własne).

²⁹ G. Pietropolli-Charme T. *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari 2008 s. 91 (tł. własne).

Zamieszanie, które towarzyszy dziś relacjom z własnym ciałem, ma cechy wielkiego wyzwania edukacyjnego: wyzysk, degradacja, pokaz, urzeczowienie, manipulacja, bałwochwalstwo są formami, których wpływ na cielesność fałszuje podstawowe znaczenie ciała dla egzystencji. Paradoks życia obsesyjnie zwróconego ku własnym doznaniom cielesnym, w swego rodzaju stanie zawieszenia relacji ze światem, wydaje się, że stał się współczesnym zwyczajem, ale obsesję, do jakich prowadzi, ukazują braki tego projektu:

Ideał *fitness* skupia się przede wszystkim na funkcjach ciała przede wszystkim jako odbiornika/nadajnika doznań. Odnosi się do jego zdolności przyswajania przyjemności, znanych lub także nieznanymi, jeszcze nie wymyślonych, jakich nie można sobie wyobrazić, niewyobrażalnych na chwilę obecną, ale które prędzej czy później zostaną wynalezione. Jako taki, *fitness* nie ma górnej granicy. Wprost przeciwnie, cechuje ją właśnie brak ograniczeń, lub dokładniej niedopuszczenie, aby istniały granice. Niezależnie od tego jak bardzo *fit* jest twoje ciało, zawsze można uczynić je bardziej *fit*³⁰.

Ośrodki edukacyjne zaangażowane w wychowanie młodych ludzi są wezwane do refleksji na temat projektu, jakim jest człowiek pogrążony w narcyzmie, i wskazania nie tylko bezczelności jego podstawowych założeń, ale również zagrożeń, jakimi są jego sukcesy. Jeśli mądre i przekonujące modele wychowawcze nie będą mogły ich chronić, młode pokolenia ryzykują, że zostaną pozostawione na łasce wszechobecnego narcyzmu:

Biokapitalizm jest najbardziej zaawansowaną formą rozwoju gospodarczego modelu kapitalistycznego. [...] Wcześniej kapitalizm posługiwał się głównie funkcjami przetwarzania podstawowych surowców przez maszyny i grupy pracowników. Biokapitalizm natomiast wytwarza wartość, wydobywając ją nie tylko z ciała pracującego jako materialne narzędzie pracy, ale także z ciała ujętego w całości [...]. To wyjaśnia, dlaczego coraz więcej firm oferuje produkty i marki, jak gdyby były prawdziwymi ludźmi, i zwraca się do jednostek, oferując im uznanie ich tożsamości, a nie świadczenie lub usługę³¹.

2.4. Excited-man: doświadczenie Ikara

W jednym ze swych ostatnich artykułów pewna badaczka komunikacji posługuje się metaforą *tresowanych delfinów* w celu ukazania degradacji zbiorowych

³⁰ Z. Bauman. *Płynne życie*. Kraków 2007 s. 101 (tł. własne).

³¹ V. Codeluppi. *Il biocapitalismo. Verso lo sfruttamento integrale di corpi, cervelli, emozioni*. Torino 2008 s. 7.

zwyczajów i kultury powszechnej, spowodowanej przez wpływ telewizji, zwłaszcza tej komercyjnej. Komentarze są bardzo prowokacyjne, ponieważ wynikają z troski o sytuację wychowawczą:

Tego lata, na prośbę najmniejszej z nich, zaprowadziłam moje córki do delfinarium i zostałam zaskoczona przez parę interesujących podobieństw. Niespodziewanie, zbiornik stał się pouczającą metaforą roli mediów we współczesnych czasach. Do tresury sympatycznych ssaków używa się drewnianego kija ze zgniecioną czerwoną kulką na końcu. Kij jest przedłużeniem ramienia instruktora (a więc „medium”, zgodnie z definicją McLuhana) i nazywa się *t a r g e t*. Delfiny, kuszone perspektywą nagrody w postaci świeżych sardynek, uczą się śledzić ruchy targetu, a następnie kręcić się, skakać, zanurzać... Po opanowaniu ćwiczeń, kij staje się zbędny: wystarczy perspektywa nagrody. To podobieństwo powstało w sposób spontaniczny: telewizja jest czymś na wzór wielkiego targetu, który za pomocą modeli, jakie nam oferował szczególnie w ciągu ostatnich trzydziestu lat, zwłaszcza po pojawieniu się telewizji komercyjnych, a także za pomocą nagród w postaci uznania i społecznego podziwu (sensu życia podobnego do innych, a zarazem złudzenia polegającego na możliwości wyrażenia własnej indywidualności), wyszkolił nas do postępowania wedle często absurdalnych instrukcji, dając nam ponadto satysfakcjonujące uczucie bycia w centrum uwagi, bycia aktywnymi uczestnikami, a nie tylko zwykłymi widzami [...]. Nie wiem dlaczego, ale wytresowane delfiny z Rimini od razu przywiodły mi na myśl *performative audiences*, o których mówi wiele współczesnych podręczników o mediach, których podstawowe założenia są całkowicie i bezproblemowo zgodne z podstawowymi założeniami współczesnej kultury³².

Trudno się nie zgodzić z surową oceną autorki dotyczącą niebezpieczeństw etycznego i kulturowego zubożenia, na które są narażeni młodzi ludzie w naszych czasach, poprzez uczynienie z wydarzeń spektakli oraz ubóstwianie ludzi ukrywających za pozorną śmiałością i bezwzględnością podporządkowanie się dominującemu w danym czasie scenariuszowi. Marzenie o sławie zbudowane za pośrednictwem telewizji nie jest w żaden sposób twórcze, oryginalne, śmiałe. Jego smutna monotonia, uzupełniona przez jakieś przyziemne inspiracje, nie czyni go mniej atrakcyjnym i pożądanym.

Zwłaszcza nauczycieli powinien skłonić do refleksji niebezpieczny sojusz aspiracji, marzeń, przyziemnych pragnień – mimo wszystko szumnie promowanych przez media – oraz coraz bardziej powszechny i niejednoznaczny kult podniecenia raczej niż emocji, który jest jednak uważany za wskaźnik jakości doświadczenia:

³² C. Giaccardi. *Dal Paese catodico a egolandia. Una riflessione su media e crisi culturale*. „La Rivista del Clero Italiano” 90:2009 n. 9 s. 584-585 (tł. własne).

Jeśli rezygnuje się ze wspólnego świata, jeśli każdy osobiście realizuje samego siebie w świecie, który wszem i wobec określany jest jako „zagrożony”, nagroda nie może pochodzić z przyszłości, ale należy szukać jej już teraz. *Life is now* – głosi slogan znanej sieci telefonicznej [...]. Retoryka współczesnych mediów pełna jest nawiązań do „doświadczenia”, przywoływanego w swoim najbardziej banalnym i redukcyjnym znaczeniu – „intensywności doznań zmysłowo-emocjonalnych”³³.

Wzorzec człowieka stworzony w wyniku przywiązania do tego rodzaju niskich marzeń, które opierają się na podstawowych doznaniach, ale o silnym natężeniu, to nowy rodzaj Ikara, poszukującego nieodległego słońca, ale także zafascynowanego ideą rozpalenia się – aż do sparzenia – aby poczuć, że żyje.

Wykorzystywanie chwilowych emocji w poszukiwaniu coraz to nowych źródeł podniecenia wytwarza to, co zostało trafnie opisane jako *o s o b o w o ś ć c h w i l o w a*:

Osobowość chwilowa, wykształcona w wyniku kontaktu ze światem audiowizualnego i natychmiastowego przyłączenia się do doznawania chwilowych i ulotnych przyjemności, nie jest w stanie przetworzyć własnych doświadczeń w formy życia nacechowane stałością i stabilnością pożądania i namiętności: żyje we wszechświecie chwili obecnej, w którym umysł nie może wypracować krytycznej świadomości i projektu zmian³⁴.

W ten sposób, paradoksalnie, to, czego najbardziej brakuje w czasach hiperstymulacji emocjonalnej i szerzącego się pobudzenia, jest edukacja tego aspektu, w którym zapada większość decyzji dotyczących równowagi i ludzkiej tożsamości:

Brakuje edukacji emocjonalnej: najpierw w rodzinie, gdzie młodzi spędzają czas w spokojnej samotności, z kluczami do domu w kieszeni i telewizją jako niańką, a następnie w szkole, kiedy to na oczach – często zamglonych – swoich nauczycieli wsłuchują się w słowa, które odnoszą się do kultury zbyt odległej od tej proponowanej im przez telewizję jako podstawę reakcji emocjonalnych. W ten sposób ich delikatna wrażliwość – introwertyczna i niezdolna do samodzielnego działania – której szkoła stara się ze wszelkich miar nie kształcić, wpada w pasywność, do jakiej przygotowała ich pasywna nauka przed wideo, a dziś nawigując w sieci, z częstymi ucieczkami w marzenia lub mity, w niezbyt aktywne poszukiwanie własnej tożsamości, co do której zbyt często ma się wątpliwości, czy można określić jej fizjonomię, z powodu niezdolności do odnalezienia swych emocjonalnych korzeni. Temu wszystkiemu towarzyszy na dodatek bezkrytyczny konsumpcjonizm, możliwy dzięki zamożności społeczeństwa, w którym rzeczy są dostępne, zanim jeszcze pojawi się pragnienie ich posiadania, które przez to nie jest wezwane, aby je zdobyć i dla-

³³ Ibidem s. 586.

³⁴ P. Barcellona, F. Ventorino. *L'ineludibile questione di Dio*. Genova–Milano 2009 s. 131 (tł. własne).

tego korzysta z nich bez zainteresowania i w indywidualistyczny, snobistyczny sposób, przez co pełnia rzeczy zajmuje miejsce pustki brakujących relacji międzyludzkich³⁵.

3. Zaangażowani w odnowione działania duszpasterskie

Po przyjrzeniu się zagrożeniom edukacyjnym, z którymi boryka się nasza misja, wydaje się ważne podkreślenie niektórych priorytetów w rozeznawaniu cech wychowania religijnego.

Celem naszej służby w dziedzinie edukacji jest nie tylko dotarcie do osób niejednokrotnie wykluczonych lub też gorliwe zaangażowanie w działalność zapobiegawczą, aby uniknąć niebezpieczeństwa odchylenia i niepowodzeń egzystencjalnych, lecz także ofiarna praca w celu umożliwienia młodym ludziom budowania ich własnej przyszłości.

W ramach naszej misji musimy starać się dotrzeć do młodych ludzi, aby zapobiec marginalizacji, której nasze społeczeństwo nie pojmuje i nie umie zintegrować. Jednocześnie powinniśmy pytać, odwołując się do krytycznego rozeznania, czy model społeczny, kulturowy i antropologiczny, który stanowi inspirację i cel naszej służby, jest możliwą do przyjęcia alternatywą, czy też jest niekorzystny dla młodych ludzi lub odległy od prawdy ich istnienia w Chrystusie, innymi słowy, czy „czujemy, że ewangelizacja jest nagłącem, głównym elementem naszej misji oraz czy jesteśmy świadomości, że młodzi ludzie mają prawo usłyszeć, że Jezus Chrystus jest źródłem życia i obietnicą prawdziwego szczęścia w czasie i w wieczności”³⁶.

Ten nagłący element naszej misji stanie się rozpoznawalny tylko wtedy, gdy na kształtowanie profilu działalności wychowawczej będą miały wpływ elementy charakterystyczne dla prawdziwego doświadczenia wiary. Chciałbym je wymienić na podstawie salezjańskiego odczytania aktualnych zagrożeń oraz obecnych kontekstów w dziedzinie wychowania – celu naszej misji.

3.1. Ewangelia rodziny: koinonia i bliskość wychowawcza

Komunia kościelna stanowi istotny element nowości wiary chrześcijańskiej, nawet zanim uznano ją za jej znak rozpoznawczy. Komunia ta rodzi się przez głoszenie Ewangelii i sprawowanie misterium paschalnego.

³⁵ U. Galimberti. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano 2008⁶ s. 11 (tł. własne).

³⁶ *Da mihi anima cetera tolle*. ACG 401:2008 nr 24.

Jeśli nasza misja ma być uznawana za misję kościelną, musi się wyróżniać pod względem jakości chrześcijańskiego braterstwa, będącego wiernym odbiciem czynów, które je tworzą. Jeśli nasza misja ma być wiarygodna, jej świadectwo komunii musi mieć formę ducha rodziny.

Skupienie się na nauczaniu, programach dydaktycznych, strategii formacyjnej – elementach, które muszą odpowiednio określać naszą obecność w szkole – nie może odwrócić naszej uwagi od przyjrzenia się *koinonii* chrześcijańskiej i salezjańskiej, która powinna sprawiać, że nasze środowisko pracy będzie postrzegane jako miejsce wiary, przepojone duchem ks. Bosko.

Bez przyjęcia takiego punktu widzenia, nasza misja przejęłaby formy organizacyjne – a przez to formy relacji i współpracy uczestniczących w niej osób – od zupełnie innych modeli zarządzania. Wychowanie w wierze zostałoby ograniczone do konkretnej usługi świadczonej w okienku zupełnie odmiennego urzędu.

Historię misji chrześcijańskiej – Dzieje Apostolskie są tego wzorcowym przypomnieniem – cechuje z kolei przystosowanie formy misyjnej do głoszonej treści, która ze względu na swój charakter, obejmujący wszystkie wymiary ludzkiego istnienia, nie może być uznana za dodatkową lub nieobowiązkową usługę jakiejś strategii społeczno-kulturowej. Forma, w jakiej głoszona jest Ewangelia miłości, to sama miłość, która kształtuje niespotykane wcześniej relacje *koinonii* kościelnej.

Jeżeli więc nasza misja chce szukać inspiracji w salezjańskiej *koinonii*, rodzinna atmosfera musi być jednym z jej głównych elementów. Czy istnieje cenniejszy dar, jakiego młodzi ludzie mogliby od nas oczekiwać w tych czasach? Czy istnieje bardziej wymagające wyzwanie dla naszej działalności apostolskiej?

Rodzinna atmosfera, charakterystyczna dla wspólnoty wychowawczo-duszpasterskiej, skupionej wokół, ożywiających ją zgodnie z duchem ks. Bosko, osób konsekrowanych, musi się wyróżniać świadectwem ostatecznej prawdy o rodzinie, zgodnie z Bożym sercem.

Świadczenie o tej prawdzie jest szczególnie pilne w kontekście kulturowym pełnym wielkiego zamieszania, jeśli chodzi o zadania przypisywane rodzinie i jej istotę; zadania i istotę często znikających pod naporem niedogodności, osądów i eksperymentów egoistycznego społeczeństwa. Tylko wspólnota wychowawcza, która karmi się chlebem Słowa, Przebaczenia i Ciałem Chrystusa, może świadczyć o synowskiej prawdzie i godności fizycznej i duchowej każdego istnienia, o służebnym charakterze ojcostwa i macierzyństwa, opieki zdrowotnej i edukacji, o nieodwołalności i bezinteresowności poświęcenia dla dobra integralnego rozwoju każdego dziecka.

Potrzebujemy prawdziwego zaangażowania w proces opracowywania, pogłębiania i przekazywania kultury rodzinnej, która może być w nas niestabilna w wyniku różnych nacisków kulturowych, a także wydawać się kontrowersyjna w obliczu do-

świadczenia naszych współpracowników lub też bezsensowna, gdy przyjrzymy się życiu wielu naszych odbiorców. Konieczność refleksji otwiera się z całym jej urokiem i pilnością, aby zainspirować nas do autentycznego głoszenia i wychowywania do Ewangelii rodziny.

Ewangelia rodziny wszakże, aby była wiarygodna, musi stać się prorocstwem dzięki naszemu powołaniu do dawania świadectwa. Współpracownicy i młodzi ludzie oczekują tego świadectwa od wspólnoty salezjańskiej, a nasi odbiorcy mają prawo upraszać się o takie świadectwo ze strony społeczności wychowawczych, które oddają się do ich usług. Jednakże u jej podstaw musi się znaleźć solidne salezjańskie życie konsekrowane, które zarazi innych swoją duchowością dzięki mocy Ducha Świętego i uwiarygodni tę kulturę rodziny, która ma zasadnicze znaczenie dla naszych czasów.

3.2. Ewangelia Prawdy: martyria i wychowanie do wiary

Misja salezjańska, jeśli chce być prawdziwie ewangeliczna, musi być zdolna do działania z odwagą w dziedzinie kultury, do której nawołuje nas encyklika *Caritas in veritate*³⁷.

Wiara chrześcijańska jest w swej naturze poznaniem, poznaniem „w” Prawdzie Bożej prawdy „o” Bogu, człowieku i świecie. Z tego powodu wiara może się zrodzić tylko w prawdzie świadectwa i w świadectwie Prawdy.

Wszelką prawdę człowiek poznaje w życiu w miarę zawierzenia swej osoby. Nawet najmniejsza z życiowych prawd ujawnia się, gdy jest wynikiem wolnego wyboru, gdy się zawiera z posłuszeństwa i w zawierzeniu znajduje uzasadnienie swych działań. Będąc owocem wolności, która odpowiada na wezwanie do zawierzenia, prawda ofiarowuje się innym wolnościom, ukazuje się w swej pełnej wartości, staje się świadectwem. Wiara ma więc charakter relacyjny, ale jest to relacja radykalnie nadająca kształt wolności, której jest owocem, inteligencji, która się w niej wyraża, oraz uczuciom, które potwierdzają jej solidność.

Jednakże w przypadku wiary, ludzka świadomość, dzięki potędze Boga – „w” Nim i „przez” Niego – wchodzi w relację z Nim, a następnie z Prawdą. Zawierzyć się tej Prawdzie oznacza rozpoznać w niej ostateczny sens ludzkiego istnienia, świata i Boga. Wiara nie jest wynikiem poszukiwań człowieka zmagającego się z przeciwnościami

³⁷ „[...] Miłość i prawda stawiają przed nami niespotykane dotąd i twórcze zadanie, z pewnością bardzo rozległe i złożone. Chodzi o otwarcie umysłu i uczynienie go zdolnym do poznania tych imponujących nowych sił dynamicznych i pokierowania nimi, wykorzystując je w perspektywie «cywilizacji miłości», której ziarno Bóg zasiał w każdym narodzie, w każdej kulturze”. *Caritas in veritate* nr 33.

kosmosu i historii, ale pochodzi od drugiej osoby, jest wynikiem łaski Boga, który ukazuje swoje Oblicze. Prawda Boga, w którą się uwierzyło, staje się świadectwem – świadectwem jedynej prawdziwej Osoby.

Musimy śmiało pytać, czy elementy prawdy, wolności i wiary oferowane przez naszą kulturę są zdolne zrozumieć tę dynamikę chrześcijańskiego doświadczenia. Niebezpieczeństwo, na jakie jest narażona nasza misja, polega na wchodzeniu w relacje z dominującą kulturą z poczuciem niższości lub rezygnacji, czasami w sposób powierzchowny i nie do końca świadomy, być może, bez świadomości, że taką postawą negatywnie wpływamy na świadectwo wiary.

Kościół pierwotny nie miał żadnych wątpliwości. Posłużył się infrastrukturą pojęciową stworzoną przez filozofię grecką, aby mieć możliwość przeprowadzenia kulturowej mediacji niezbędnej do uzasadnienia genezy głoszonej nadziei. Podstawową jednak zasadą hermeneutyczną, która legła u podstaw jego rozeznania kulturowego, była historia Pana, celebrowanie żywego wspomnienia Jego gestów, wierne wsłuchanie się w nowość, jaką były Jego słowa: to stąd narodziła się teologia, uznawana za praktyczne przeżywanie wiary i jej interpretację.

Także dziś nasze instytucje edukacyjne muszą działać z tą kulturową odwagą: wiara musi być podstawą rozeznania relacji kulturowych, które chcą umożliwić świadczenie o niej, jej głoszenie i zrozumienie. Alternatywą jest uświęcanie kultury chwili i podporządkowanie jej prawd wiary.

Elementy naszego nauczania, jego formy, *Weltanschauungen*, w które wpisujemy znaczenie i możliwości różnych dyscyplin, muszą zostać oczyszczone przez Ewangelię, jeśli nie mają zaszkodzić jej głoszeniu.

Może się zdarzyć, że nieświadomie otworzymy inteligencję młodych ludzi na sposoby myślenia wrogie wierze. Gdyby tak się stało, my sami byśmy marginalizowali i utrudniali nasze głoszenie Ewangelii, które ograniczałoby się do momentów liturgii lub lekcji katechizmu zaplanowanych w naszych wspólnotach edukacyjnych.

Bez zainwestowania w przygotowanie nas samych i naszych współpracowników do kompetentnej chrześcijańskiej służby na rzecz inteligencji, nie będziemy w stanie przezwyciężyć kulturowej marginalizacji Ewangelii, która jest główną przyczyną niekonsekwencji w praktykowaniu wiary.

Uczynić z Ewangelii podstawowy element naszej oferty wychowawczej oznacza nie spychać jej do treści przekazywanej w jakichś doświadczeniach religijnych lub wyuczonej w ramach jakiegoś przedmiotu, ale raczej poddać ocenie zgodność z Ewangelią modeli antropologicznych, kognitywnych, etycznych i społeczno-politycznych oferowanych w ramach naszej posługi szkolnej i wychowawczej, biorąc pod uwagę jej całość oraz pojedyncze decyzje i dokonania.

3.3. Ewangelia nadziei: leitourgia i oddanie czci życia

Istotnym wymiarem wiary jest liturgia, w której wyznaje się wiarę i oddaje cześć zaangażowaniu Boga w naszą historię. Nasza misja nie może być znacząca dla wzrastania młodych w wierze, jeżeli nie wykształci w nich chrześcijańskiego znaczenia liturgii.

Wyzwania stawiane przez różnorodność dróg wiary u młodych ludzi, coraz powszechniejsze formy religijnego analfabetyzmu i otwarcie naszych ośrodków na młodych ludzi związanych z religiami niechrześcijańskimi mogą sprawić, że będziemy czuć się nieswojo, proponując uczestnictwo w liturgii katolickiej, a przez to doprowadzimy do coraz większego osłabienia głoszenia Ewangelii.

Właśnie ze względu na złożony kontekst, w którym przyszło nam działać, nagłąca staje się potrzeba głoszenia zaskakującej nowości chrześcijańskiego ducha liturgii, będącej dobrą nowiną dla świata i odpowiedzią na samotność doświadczaną przez człowieka po realizacji jego upragnionych „prometeizmów”.

Dobra nowina liturgii chrześcijańskiej pozwala przede wszystkim przezwyciężyć niejednoznaczność podziału na *sacrum* i *profanum* – podziału wspieranego przez kulturę i obyczaje. Wcielenie jest owocem świadomej decyzji Boga, który w swojej wolności chce być blisko świata, a przez to blisko człowieka. Wynika to z Boskiej wolności i miłości, która poszukuje odwzajemnienia i komunii w historii oraz w wieczności.

Bliska relacja z tym Bogiem jest sednem aktu liturgicznego. Nie jest on – jak twierdzą zwolennicy teorii magicznych i fatalistycznych, coraz bardziej popularnych także w świecie postiluministycznym – ofiarą złożoną z miejsca, czasu i określonych gestów, w której człowiek chce zadowolić żądny władzy Absolut, złagodzić jego gniew lub zjednać sobie jego przychyłność, tak by mógł później przebywać w swej własnej przestrzeni – świeckiej – nie obawiając się zemsty ze strony *sacrum*.

Jezus przeżywa swe życie jako akt czci Boga, odkrywając w nieprzerwanej komunii z Ojcem – Abba – prawdę o każdej chwili i okoliczności życia. Jego ziemskie gesty, które stanowią podstawę chrześcijańskiej liturgii, dowodzą, że jest to celebrowanie prawdy istnienia jako miejsca spotkania z miłosierną i wierną miłością Boga.

W liturgii chrześcijańskiej akt celebrowania – ze swoją dyscypliną, miejscem, czasem i gestami – nie otwiera świętego nawiasu w świeckim istnieniu, ale ukazuje, że każdy świecki gest ma święte pochodzenie, dzięki któremu jest on możliwy, ma określoną wartość oraz historyczne i eschatologiczne znaczenie.

Wychowanie do liturgii oznacza wychowanie do życiowej prawdy w jej wymiarze symbolicznym. Bez mocnej świadomości liturgicznej najważniejsza prawda o ludzkim istnieniu pozostaje zapomniana. Jedyną radosną i wyzwającą alternatywą

dla sztucznych nadziei i cywilizacji śmierci jest celebrowanie Tajemnicy Pana, nadziei dla świata, a także świadomość liturgicznego sensu życia, które przywraca gestom człowieka wolność, bezpieczeństwo i nadzieję.

Misja salezjańska, zwłaszcza w kontekście formalnej edukacji, a jeszcze bardziej w zakresie kształcenia zawodowego, napotyka na wyjątkowy brak zaufania. Współczesna kultura ma trudności ze zrozumieniem doświadczenia pracy i jego sprzeczności, ponieważ przypisuje je przyczynom natury społecznej, politycznej i gospodarczej, przez co ignoruje prawdę o pracy, jej celu oraz o potrzebie jej odkupienia.

Nie możemy ryzykować, że przygotowanie młodych ludzi do przyszłego życia nastąpi bez ukształtowania ich sumienia w zgodzie z ewangeliczną prawdą o pracy. Właśnie ta prawda demaskuje słabości prometejskiego i narcystycznego snu współczesnego człowieka oraz pomaga mu w przezwyciężeniu pokusy ucieczki w sztuczne światy lub przekraczania coraz to nowych granic.

Tylko przymierze z Bogiem czyni godną pracę człowieka i przezwycięża nieporozumienie antropocentryzmu, który chciałby uczynić ze skończonej wolności jedyne go bohatera ziemskiego bytowania. W takim wypadku prawdziwie profesjonalny sposób edukacji, na przykład szkoła, która chce prawdziwie przygotować uczniów do życia, musi zawierać elementy ewangelizacji pracy. W tym celu kluczowego znaczenia nabiera chrześcijańska liturgia, która celebrowanie jej odkupienie i przeznaczenie.

Należy także zauważyć, że w doświadczeniu wiary to właśnie związek *martyria* i *leitourgia* odzwierciedla nierozdzielność postawy człowieka nastawionego na działanie i poznanie. Ta integralna antropologia daje nam narzędzia przydatne do przezwyciężenia ideologicznych przeciwieństw między kulturą a pracą, które nadal charakteryzują wiele teorii pedagogicznych oraz tradycji normatywnych.

Wielkiej intuicji ks. Bosko, polegającej na idei szkoły, która kształtuje do pracy i zapewnia solidne przygotowanie do niej, także z kulturalnego punktu widzenia, nie można by pojąć bez odniesień do liturgicznej koncepcji pracowitości oraz bez zrozumienia, że wiara musi przejawiać się w pracy, a codzienny trud pracy nagłaco potrzebuje wzmocnienia przez wiarę. Należy więc podkreślić, że to właśnie na powołaniowym świadectwie każdego wierzącego wychowawcy oraz wspólnot, do których należą, spoczywa odpowiedzialność za głoszenie Ewangelii nadziei i ciężkiej pracy dla dobra królestwa Bożego.

3.4. Ewangelia miłości bliźniego: diakonia i spełnienie wolności

Ostatni konstytutywny wymiar doświadczenia wiary dotyczy diakonii. Jest to wymiar nad wyraz prowokacyjny, jeśli weźmiemy pod uwagę zarówno formę, jak i treść

naszej misji: miłość bliźniego jest formą naszego posługiwania młodym ludziom, ale także ewangelicznym darem, do którego młodzi ludzie powinni być wychowywani, aby ich życie mogło kroczyć ku prawdziwemu spełnieniu w Bogu.

Poddanie ocenie jakości wychowawczej naszej misji oznacza zastanowienie się nad ewangeliczną i edukacyjną jakością naszej miłości bliźniego. Naszą misję musi wyróżniać ten element, aby – w kulturze nasyconej utylitaryzmem – mogła się ona stać dobrą nowiną oddania się innym. Prawda o miłości, która umacnia się poprzez ofiarę, musi dotrzeć do młodych ludzi, dziś bardziej niż kiedykolwiek zagubionych co do znaczenia ich emocji i uczuć: to świadectwo naszej edukacyjnej miłości bliźniego ich pociągnie i pomoże odkryć w darze z siebie prawdziwy sens życia.

Egoizm znalazł w naszym świecie zbyt wiele kulturowych usprawiedliwień i wpłynął na określenie celów pracy, postępu i gospodarki. Niebezpieczeństwo kształcenia w egoistycznej perspektywie i zgodnie z egoistycznym sposobem myślenia nie jest tylko teoretyczne. Jakość naszego świadectwa, weryfikacja kultury, jaką przekazujemy, głębia doświadczenia, na jakich opierają się oferowane przez nas doświadczenia, uczynią z naszych środowisk szkoły diakonii, szkoły życia chrześcijańskiego.

W kulturze rzeczy ulotnych, w której chwiejność i zmienność utrudniają konsekwentne życie, planowanie życia zdecydowanie skierowanego na realizację siebie w miłości, godne zaufania wypełnianie obowiązków, pełną odwagi nadzieję, tylko kultura cnót teologicznych i wcielanie ich w życie może się stać drogą prowadzącą do odkupienia pośród syreniego śpiewu nihilizmu, ułudy i powierzchowności. Odczytując na zdecydowanie ewangeliczny sposób pojęcie rozwoju, *Caritas in veritate* przypomina podstawowe wymiary prawdziwego wychowania do życia:

Rozwój zakłada wrażliwość na życie duchowe, poważne branie pod uwagę doświadczenia ufności w Bogu, duchowego braterstwa w Chrystusie, zawierzenia się Opatrzności i Miłosierdziu Bożemu, miłości i przebaczenia, wyrzeczenia samego siebie, przyjęcia bliźniego, sprawiedliwości i pokoju. Wszystko to jest nieodzowne do przemienienia „serc kamiennych” w „serca z ciała” (Ez 36, 26), tak by życie na ziemi uczynić „bożym”, i dlatego godnym człowieka. Wszystko to jest człowiecze, ponieważ człowiek jest podmiotem własnej egzystencji, i jednocześnie jest Boże, ponieważ Bóg jest na początku i na końcu tego wszystkiego, co się liczy i co zbawia: „czy to świat, czy życie, czy śmierć, czy to rzeczy teraźniejsze, czy przyszłe, wszystko jest wasze, wy zaś Chrystusa, a Chrystus – Boga” (1 Kor 3,22-23)³⁸.

³⁸ *Caritas in veritate* nr 79.

Bóg jest na początku i na końcu tego wszystkiego, co się liczy i co zbawia. Gdyby nasza misja nie była diakonią tej prawdy, mającej doniosły wymiar praktyczny i uczuciowy, nasza misja wśród młodych nie byłaby służbą kościelną. Byłaby raczej przyczynkiem do wychowawczej zdrady niż wsparciem prawdziwego rozwoju człowieka.

Wychowanie w wierze, nadziei i miłości bliźniego, które pozwala na umiłowanie życia jako daru od Boga, może być pomocne na drodze do pełnego daru z siebie. Kultura i praca potrzebują takiej ewangelizacji, aby każdy mógł znaleźć własne odkupienie i otworzyć się na pełne szacunku współistnienie całej osoby, jej inteligencji oraz wolności stworzonej dla miłości. Temu odkupieniu oraz tej otwartości należy szczerze poświęcić naszą misję.

Jeżeli będziemy służyć Łasce, tej intymnej relacji z Bogiem, którą wiara, nadzieja i miłość rozwijają w sercu młodych ludzi, staniemy się prawdziwymi nauczycielami życia. Życia bowiem, we właściwym znaczeniu, nie mamy dla siebie ani wyłącznie z samych siebie: jest ono relacją. Życie w swej pełni jest relacją z Tym, który jest źródłem życia. Gdy pozostajemy w relacji z Tym, który nie umiera, który sam jest Życiem i Miłością, wówczas mamy życie. Wówczas „żyjemy”³⁹.

Tłumaczył Stefano Gandini

Bibliografia

- Augè M.: *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Milano 1993.
 Barcellona P., Ventorino F.: *L'ineludibile questione di Dio*. Genova–Milano 2009.
 Baudrillard J.: *Cyberfilosofia*. Milano 2010.
 Bauman Z.: *Płynne życie*. Kraków 2007.
 Bauman Z.: *Una nuova condizione umana* (Transizioni 13). Milano 2003.
 Benasayag M., Schmit G.: *L'epoca delle passioni tristi*. Milano 2009.
 Benedykt XI: Encyklika *Caritas in veritate*. 29 czerwca 2009 r.
 Brancati D.: *Cortocircuito*. W: D. Brancati, A.M. Ajello, P.C. Rivoltella. *Guinzaglio elettronico. Il telefono cellulare tra genitori e figli*. Roma 2009 s. 3-41.
 Castronova E.: *Universi sintetici. Come le comunità online stanno cambiando la società e l'economia*. Mediolan 2007.
 Chávez Villanueva P.: *Presentazione*, w: *Da mihi anima cetera tolle*. Atti del Capitolo Generale 401:2008, s. 11.

³⁹ *Spe Salvi*, nr 27.

- Codeluppi V.: *Il biocapitalismo. Verso lo sfruttamento integrale di corpi, cervelli, emozioni*. Torino 2008.
- Crepet P.: *Sfamiglia. Vademecum per un genitore che non si vuole rassegnare*. Torino 2009.
- Da mihi anima cetera tolle*. Atti del Capitolo Generale 401: 2008 n. 24.
- Galimberti U.: *I miti del nostro tempo*. Milano 2009.
- Galimberti U.: *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano 2008⁶.
- Giaccardi C.: *Dal Paese catodico a egolandia. Una riflessione su media e crisi culturale*. „La Rivista del Clero Italiano” 90:2009 n. 9 s. 583-595.
- Jan Paweł II: *Posynodalna adhortacja apostolska Ecclesia in Europa*. 28 czerwca 2003 r.
- Magaraggia S.: *Let me be: Drag King de-generi*. W: S. Capecchi, E. Ruspini. *Media, corpi, sessualità. Dai corpi esibiti al cyber sex*. Milano 2009.
- Magistera S.: *L'Europa si è smarrita e Giovanni Paolo II le insegna la strada*, dostępny na stronie <http://chiesa.espresso.repubblica.it/articolo/6958>.
- Nietzsche F.: *Ludzkie, arcyludzkie*. T. 1. Kraków 2006.
- Nietzsche F.: *Tako rzecze Zaratustra*. Kraków 2010.
- Pera M.: *Perché dobbiamo dirci cristiani. Il liberalismo, l'Europa, l'etica*. Milano 2008.
- Pietropolli-Charmet G.: *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma–Bari 2008.
- Rigliano P.: *Come pensare il consumo di cocaina*. W: P. Rigliano, E. Bignamini (ed.). *Cocaina. Consumo, psicopatologia, trattamento*. Milano 2009 s. 1-63.
- Risè C.: *Felicità è donarsi, contro la cultura del narcisismo e per la scoperta dell'altro*. Milano 2004.
- Zambrano M.: *L'agonia dell'Europa*. Venezia 2009.
- Zoia L.: *La morte del prossimo*. Torino 2009.
- Zoia L.: *Storia dell'arroganza. Psicologia e limiti dello sviluppo*. Bergamo 2004.

Salesian Youth Ministry in the Field of Education

Summary

The author of the article essentially seeks to show the relevance and attractiveness of the Salesian vocation in the service of youth. Successful engagement of the Salesians in the field of formation and education largely depends on the proper identification of the signs of the times and the challenges faced by young people. By analyzing contemporary culture, the author draws attention to such dangerous phenomena as identity loss, encouraging anthropology without God and without Christ, promoting the culture of death, and offering hope surrogates limited purely to the earthly dimension. At the level of anthropology, you can talk about the four most common patterns of personality today, which include: the self-made-man, meaning the freedom of Prometheus, expressed in criticism of any rules and the quest for self-determination and self-gratification in all areas of life; the cyber-man, meaning

the travels of Odysseus, which leads to confusion and creates virtual spaces of existence; the fit-man: the body of Narcissus, which is a total fascination with oneself, one's external appearance, becoming more fit; the excited-man: the experience of Icarus, whose features are created by media stimuli affecting him, the present moment personality, ardently seeking ever new sensations. In this situation, the cultural mission of the Church is to proclaim the Gospel as good news about man called to community, truth, faith, hope, love and freedom.

Słowa kluczowe: charyzmat salezjański, służba młodzieży, współczesna kultura, cywilizacja śmierci, fałszywe wzorce antropologiczne, Ewangelia, wspólnota, wiara, miłość, nadzieja, prawda, wolność

Keywords: Salesian charism, youth ministry, contemporary culture, the culture of death, false anthropological patterns, Gospel, community, faith, love, hope, truth, freedom

Ks. Andrzej Łuczyński SDB

System prewencyjny w działalności wychowawczej św. Jana Bosko

Współczesne środowisko wychowawcze charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem spowodowanym pluralizmem ideologicznym oraz szeroko zakrojoną działalnością w zakresie poszukiwania nowych koncepcji wychowania. Duża część wypracowanych założeń wychowawczych waha się między dogmatycznym samowładztwem a spontanicznym liberalizmem. Okazuje się jednak, że skrajne koncepcje wychowawcze są niezdolne do ukształtowania osobowości mocnych, rzetelnych, harmonijnych i wytrwałych. Wobec wątpliwych rezultatów obranych metod i zasad, wychowawcy pytają o wzory i szukają pomocy u osób zdolnych pogodzić to, co pozytywne w „nowym wychowaniu”, z tym, co wartościowe i tradycyjne, ażeby proces wychowania młodego pokolenia nie był czymś statycznym, przygodnym i bezsensownym, ale stał się rzeczywistością dynamiczną, rozumną i twórczą.

Wielki wychowawca z Turynu, św. Jan Bosko, staje się dla wielu współczesnych wychowawców takim autentycznym i twórczym wzorem pedagoga, który wychowywał młodzież we własnym, niepowtarzalnym stylu, opartym na dialogu, szacunku dla wychowanka i wartościach chrześcijańskich. Działalność wychowawczo-duszpasterska księdza Bosko żywo interesowała różne środowiska wychowawcze. W latach międzywojennych, a zwłaszcza współcześnie, ukazało się wiele prac analizujących jego działalność kaznodziejską, misję w konfesjonale oraz inicjatywy, które podejmował na polu społecznym. Na czoło wysuwają się jednak opracowania pedagogiczne, ponieważ ks. Bosko – czy to na ambonie, czy w konfesjonale, czy to w innych okolicznościach – gdy spotykał się z ludźmi, był przede wszystkim wychowawcą. Z tych opracowań można się dowiedzieć, że miał on własny styl wychowania, którego treść i metody zawarte są w jego systemie wychowawczym, zwanym systemem prewencyjnym (a także zapobiegawczym lub uprzedzającym).

System wychowawczy księdza Bosko nie jest, w dosłownym tego słowa znaczeniu, dziełem ani traktatem pedagogicznym, ale sprawdzoną praktyką, która może stać się wzorem i natchnieniem dla tych, którzy starają się z przekonaniem wykorzystać to aktualne również i dzisiaj doświadczenie, mimo zmienionej sytuacji życia współczes-

nej młodzieży. System ten staje się coraz wyraźniej źródłem inspiracji, alternatywnym punktem odniesienia dla wielu myślących i kreatywnych wychowawców; jego praktyka daje świadectwo ogromnych możliwości wychowawczych, a jego twórca, sam wysokiej klasy „artysta” i praktyk, uosabia najwyższe ideały wychowania, które czerpał z czystego źródła Ewangelii.

Zrozumienie systemu prewencyjnego i działalności wychowawczej św. Jana Bosko możliwe jest głównie dzięki jego pismom, w których wyjaśnia on istotę swojej działalności wychowawczej, oraz licznym opracowaniom, podejmującym próbę przeniesienia jego myśli i praktyki wychowawczej na współczesny grunt pedagogiczny. Liczne publikacje nie wyczerpują jednak zagadnień zawartych w systemie prewencyjnym ks. Bosko. Obecnie rodzi się potrzeba integralnego spojrzenia na ów system w kontekście dynamicznie zmieniających się warunków społecznych i nasilających się procesów globalizacyjnych. Trzeba zatem powrócić do początków historii jego systemu i pogłębić myśl wychowawczą ks. Bosko, by zrozumieć niezmiennie wartości płynące z jego doświadczenia i miłości do młodzieży. Odkrycie na nowo jego systemu wychowawczego może być dzisiaj dla wychowawców punktem odniesienia do pełnego zharmonizowania wspólnych poczynań i wytyczenia jednolitych linii działania. W ten sposób mogą one wpływać na „plany wychowawcze”, zdolne ogarnąć założenia globalne w sposób spójny i postępowy. Jest bowiem konieczne, by ludzie zajmujący się wychowaniem umieli skutecznie i wytrwale, a zarazem dyskretnie, nieść pomoc młodym w chwili, gdy potrzebują oni przewodnika, aby wybrać i zdecydować, kim być, co robić, jaką postawę zająć w społeczeństwie i na podstawie jakich wartości budować swą przyszłość. Współczesność stawia przed młodym pokoleniem wielkie i poważne zadania. Od tego, jak podejmiemy do problemu wychowania współczesnej młodzieży i zaszczepienia w niej wiary oraz otwarcia jej na możliwości współczesnej kultury, zależy, czy będzie ona potrafiła zachować i rozwijać wartości i ideały, tak bliskie jej i naturalne w okresie duchowego rozwoju, jakim jest młodość.

1. Kształtowanie się myśli pedagogicznej św. Jana Bosko

Spółeczeństwo włoskie XIX wieku, podzielone na wiele małych państewek skłóconych między sobą i wzburzonych nowymi prądami rewolucyjnymi oraz walkami zjednoczeniowymi, zbyt mało uwagi poświęcało problemowi wychowania młodego pokolenia¹. Jednocześnie trudna sytuacja rodzin robotniczych przyczyniła

¹ M. Żywczyński. *Włochy nowożytne*. Warszawa 1971 s. 81-88.

się do masowego zatrudniania w fabrykach dzieci i młodzieży, za minimalnym wynagrodzeniem. Pogarszające się zaś warunki życia na wsi i chęć szybkiego wzbogacenia się spowodowały wielką migrację ludzi (zwłaszcza młodzieży) ze wsi do miast. Przemysł miejski jednak nie mógł wchłonąć tak wielkiej masy młodocianych niewykwalifikowanych robotników. Szukający pracy zatem nie zawsze szybko ją znajdowali. Stąd też w przeludnionych miastach można było spotkać wielu młodych ludzi bez zajęcia, głodujących i obdartych, wałęsających się po ulicach. Wielu z nich wstępowało na drogę przestępstwa, tworząc bandy, które stanowiły poważny problem społeczny².

Tragiczny stan wychowania i oświaty we Włoszech w XIX wieku uwidaczniał się również w powszechnym analfabetyzmie zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim. Szkolnictwo tamtych czasów było bowiem zarezerwowane przede wszystkim dla tych, którzy posiadali środki finansowe, natomiast większość rodzin biednych nie mogła sobie pozwolić na żadną formę kształcenia dzieci³. Ogromna liczba młodych ludzi była więc pozbawiona jakiegokolwiek formy edukacji i często z tego powodu podstępnie oszukiwana przez pracodawców.

Młodzi ludzie zatem w szczególny sposób odczuwali trudną i skomplikowaną sytuację społeczno-gospodarczą tamtych czasów. Utrudniony dostęp do szkolnictwa, brak właściwie zorganizowanej rozrywki, bezrobocie, trudne warunki mieszkaniowe, brak pozytywnych wzorców osobowych i moralnych – oto niektóre przyczyny spychające młodzież na margines życia społecznego. Widok chłopców opuszczonych przez wszystkich, pozbawionych pracy i wszelkich środków do życia nie był czymś rzadkim w ówczesnych miastach przemysłowych. Często wchodzili oni na drogę przestępstwa, która kończyła się zazwyczaj więzieniem i degeneracją moralną.

W tym kontekście zrozumiałe stają się zabiegi i wysiłki ks. Jana Bosko, który wychodził na ulice Turynu, by się zająć się nieszczęśliwymi, potrzebującymi chleba i serca młodymi ludźmi. Podczas gdy przywódcy rządowi i rewolucyjni, walcząc o lepszą przyszłość, zajęci sprawami politycznymi, zapominali o realnych potrzebach młodych, ks. Bosko wskazywał im przyszłość, a przedtem jeszcze podawał rękę, by ich wyrwać z nędzy materialnej i duchowej. Chcąc przyjść z pomocą najbardziej potrzebującym, dawał im chleb i dach nad głową. Wiedział jednak, że jego pomoc będzie skuteczna pod warunkiem, że młodzi zmienią swe nastawienie wewnętrzne. W tym celu ukazywał im głębokie wartości tkwiące w religii, a przez edukację przygotowywał ich do podjęcia obowiązków dorosłego człowieka. W swoich zakładach

² G. Procacci. *Historia Włochów*. Warszawa 1983 s. 358.

³ F. Desramaut. *Ksiądz Bosko i życie duchowe*. Warszawa 1990 s. 17-38.

dla biednej i opuszczonej młodzieży stworzył środowisko rodzinne, gdzie młody człowiek mógł się uczyć, pracować i bawić⁴. Ta ogromna troska ks. Bosko o właściwe wychowanie młodzieży płynęła z czystej miłości wychowawczej. Był on przekonany, że wychowanie jest sprawą serca i że wychowawcy będą działać skutecznie tylko wtedy, gdy – jako przyjaciele – znajdą drogę do serc młodych ludzi.

Sam pochodząc z biednej wiejskiej rodziny, wcześniej stracił ojca, miał jednak troskliwą i kochającą matkę, która z wytrwałością starała się właściwie wychować swe dzieci i zapewnić im byt materialny⁵. Ta prosta wieśniaczka, nieumiejąca pisać ani czytać, pełna gorliwości i pracowitości, odznaczająca się nieprzeciętnym humorem i wielką ufnością w Opatrzność Bożą, wychowała trzech synów na dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli⁶. Mimo wielu przeciwności oraz uciążliwej pracy codziennej, potrafiła znaleźć i ofiarować swym synom czas niezbędny do utrzymania z nimi mocnych więzów uczuciowych, by poznać do głębi ich usposobienia i kształtować charakter. Przykładem i łagodną stanowczością, nie zaś nakazem i strachem, wpoila swym synom chrześcijańskie wartości i styl życia. Z przedziwnym poczuciem miary unikała zarówno surowości, krzyku, niewyrozumiałości, środków gwałtownych, jak i fałszywej łagodności, która chce dopiąć swego przez pochlebstwo, prośby i pieszczoty. Nie biła dzieci, ale nigdy im nie ustępowała. Groziła karą, ale przebaczała przy najłżejszym objawie skruchy. Zamykała oczy na drobiazgi, lecz otwierała je szeroko na niewłaściwe przejawy charakteru swych dzieci, by natychmiast je naprostować. Korzystała z momentów zażyłości ze swymi synami, by robiąc przegląd minionego dnia, w razie potrzeby sprostować poglądy, podsunąć jakąś myśl, udzielić jakiejś wskazówki. W ten sposób nie narzucała swej macierzyńskiej powagi, lecz rozbudzała w chłopcach zdolność osądzania wydarzeń i oceny własnych czynów⁷. Mama Małgorzata wytrwale uczyła synów samokrytyki i stawiała ich w sytuacjach wymagających określonego wyboru według zasad moralności chrześcijańskiej, przedstawionych w sposób jak najbardziej przekonujący, bo z miłością. Często również zaprawiała synów do życia powściągliwego, pełnego trudów, bez zbytecznych ułatwień. Przyzwyczajała ich do systematycznej pracy i może to rodzinne wychowanie sprawiło, że ksiądz Bosko uznał pracę za jeden z najwartościowszych składników swego programu wychowawczego⁸.

⁴ J. Wilk. *Atmosfera rodzinna w wychowaniu*. W: *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko*. Red. M. Majewski. Kraków 1988 s. 89-96.

⁵ J. Bosko. *Wspomnienia oratorium*. Warszawa 1987 s. 11-12.

⁶ T. Bosko. *Ksiądz Bosko wychowawca*. Warszawa 1990 s. 13-16.

⁷ A. Auffray. *Pedagogia świętego*. Warszawa 1932 s. 1-3; M. Rampini. *Mama Małgorzata*. Piła 1992.

⁸ M. Rampini. *Mama Małgorzata* s. 11-14.

Mama Małgorzata znalazła w samej sobie instynkt równowagi, który pozwolił jej połączyć spokojną stałość z pogodną dobrocią. Okazała się matką pełną dobroci, ale także energii i stanowczości, jednakże nie narzucała dzieciom swego zdania. Zgadzała się, gdy to było możliwe, na dyskusję z synami. Jeśli wymagała, by przyjmowano jej racje, to także ona uznawała racje swych synów. Taka więc macierzyńska miłość, która była równocześnie wymagająca i spokojna, była pierwszą spośród wartości, które znamionują ks. Bosko i pozostają trwałym fundamentem jego osobowości⁹. Nigdy z osobistego doświadczenia nie potrafił powiedzieć, co to znaczy mieć równocześnie matkę i ojca. Znał tylko jedno źródło miłości: matczynej i ojcowskiej jednocześnie. Stał się więc sam identycznym źródłem miłości do swoich chłopców, miłości objawiającej się jako spokojna i pogodna stałość, równocześnie ojcowskiej i macierzyńskiej.

Rodzina ks. Bosko wycisnęła zatem niezatarte piętno na jego umyśle i sercu. To, co otrzymał lub co zrodziło się w jego duszy w okresie pierwszych kilkunastu lat pobytu w domu rodzinnym, było wyznacznikiem całego jego życia. Można również powiedzieć, że w całej swojej działalności postępował tak, by jego wychowankowie (a wielu było sierotami) mogli doświadczyć dobroci, pokoju, poczucia bezpieczeństwa, czego on sam, choć nie bez trudności, doświadczał we własnej rodzinie. Naturalną siłą działania u ks. Bosko był również duży potencjał uczuciowy i wszechstronność zainteresowań. Była to osobowość otwarta, mocna, zdecydowana, autonomiczna i zanurzona w codziennym życiu społeczeństwa, z którego wyrósł. Umiał pracować bez wytchnienia przez długi czas, a przyjaźń i przywiązanie do drugiej osoby wyrażał w sposób otwarty, szczerzy i delikatny, łatwy do odwzajemnienia¹⁰.

Jan Bosko jako kapłan stanął do pracy wychowawczej nad zaniedbaną moralnie i religijnie turyńską młodzieżą. Od pierwszych dni swego pobytu w Turynie wędrował ulicami miasta, by wyrobić sobie pogląd na sytuację materialną i moralną młodzieży. Zobaczył tam wielką liczbę chłopców w różnym wieku, którzy wałęsali się po ulicach i placach, szczególnie na przedmieściach, bawiąc się, kłócąc, przeklinając i dopuszczając się niegodziwych czynów. Pragnął poznać również tych, którzy w walce o życie przegrali – chłopców przebywających w więzieniach. Odwiedzając ich, był głęboko wstrząśnięty ciemnymi korytarzami, wilgotnymi murami i nędznym wyglądem więźniów słoczonych w celach. Wspominając owe wizyty w więzieniach odnotował w swoich notatkach:

Tam właśnie pojąłem ogrom zła i nędzy ludzkiej. Przerażeniem napawał mnie widok tak wielu chłopców w wieku od dwunastu do osiemnastu lat, zdrowych, silnych i inteligentnych, skazanych na bezczynność, nękanych przez wszy i pluskwy, pozbawionych

⁹ Tamże.

¹⁰ K. Bianchetti. *Postać księdza Bosko*, „Biuletyn Salezjański Nostra” 1989 nr 304 s. 6-7.

chleba i dobrego słowa. [...] A największe wrażenie robił na mnie fakt, że choć wielu w momencie wypuszczenia na wolność miało silne postanowienie zmiany swego życia na lepsze, to i tak po niedługim czasie wracało za kratki.

Starałem się zrozumieć przyczyny takiego stanu rzeczy i ostatecznie stwierdziłem, że jeżeli wielu z nich ponownie kończyło w więzieniu, to dlatego, że pozostawiono ich samych sobie. Myślałem: Ci chłopcy powinni znaleźć na wolności jakiegoś przyjaciela, który by się nimi zajął, pomógł im, pouczył ich i zaprowadził do kościoła w dni świąteczne. Może wtedy nie gubiliby się, a przynajmniej nie wszyscy kończyliby w więzieniu¹¹.

Przed oczyma młodego kapłana jawił się zatem obraz młodzieży zagubionej i pozbawionej środków do życia. Widział on młodzież w potrzebie, w niebezpieczeństwie, młodzież stojącą na krawędzi przepaści. Młodzi ludzie stali się dla niego podstawowym problemem, który pochłaniał go całkowicie. Ks. Bosko myślał o tym, jak ratować zagubioną młodzież. Jego zainteresowania pedagogiczne kierowały się przede wszystkim ku wychowawczemu oddziaływaniu na ową młodzież, którą sam nazywał „biedną i opuszczoną”, a która wywodziła się z ubogich warstw społeczeństwa. Sekret, dzięki któremu jego system wychowawczy przyniósł tak wielkie owoce, polegał na tym, iż pragnął on uformować w młodym człowieku obywatela i chrześcijanina; uczciwego obywatela, godnego syna ziemi ojczystej, i doskonałego chrześcijanina, w pełni odpowiedzialnego za swoje człowieczeństwo.

2. Pole działalności wychowawczej ks. Bosko

Jan Bosko dobrze rozumiał trudne położenie wielu młodych ludzi żyjących na marginesie społecznym. Szukał możliwości zaradzenia ich potrzebom materialnym, społecznym i religijnym. W tym kierunku szła cała jego działalność. Dostrzegał niebezpieczeństwa, które tkwiły w ówczesnych uwarunkowaniach ekonomiczno-społecznych i na które narażona była młodzież. W swej działalności wychowawczej zawsze podkreślał konieczność integralnego wychowania młodego człowieka, a więc troskę o dojrzałość fizyczną, wykształcenie zawodowe, wyrobienie obywatelskie i moralno-religijne. Będąc sam wychowany wśród pracy i trudu, zarabiając na chleb codzienny w różnych zawodach, wczuwał się głęboko w niedolę młodych robotników i rozumiał, że musi przyjść im z pomocą¹².

¹¹ J. Bosko. *Wspomnienia oratorium*. Warszawa 1987 s. 103-104.

¹² M. Majewski. *Elementy metodyki pedagogiczno-katechetycznej w ramach systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*. Kraków 1975 s. 10-23.

We wczesnej młodości Jan Bosko miał sen, który w symbolicznym obrazie odsłonił przyszłe jego posłannictwo i pole pracy wyznaczone mu przez Opatrzność¹³. Przez długie lata nie pojmował jego znaczenia. Zrozumiał je dopiero, gdy jako młody kapłan stanął do pracy wychowawczej wśród turyńskiej młodzieży żyjącej w katastrofalnych warunkach materialnych, wynikających ze skrajnego liberalizmu ekonomicznego, nie liczącego się z potrzebami i aspiracjami młodego pokolenia. Wiedziony zatem intuicją, odgadł „potrzebę czasu” i natychmiast podjął wysiłek, by zapewnić młodym dom, chleb, nauczanie religijne, wykształcenie zawodowe i miejsce pracy. Zorganizował dla młodzieży „oratorium”. Miejsce to stało się początkiem wielkiego dzieła wychowawczego, skupiającego szkoły zawodowe i ogólnokształcące, bursy i seminaria duchowne¹⁴.

Ideałem wychowawczym św. Jana Bosko w pracy pedagogicznej nie był tylko pełny, harmonijny rozwój wszystkich przyrodzonych i nadprzyrodzonych władz młodego człowieka, jego indywidualnych cech i zdolności, ale również troskliwe przygotowanie go do nowych form życia zbiorowego, nowych dążeń i zadań. W swych planach wychowawczych zakładał również wyrobienie u młodzieży zdolności podporządkowania korzyści materialnych wartościom etycznym, narodowym i społecznym oraz łatwości przystosowania się do zmiennych warunków życia i ustroju oraz umiejętności przetwarzania zbiorowiska jednostek w solidarny organizm społeczny. Wpajał także młodym ludziom poczucie odpowiedzialności za losy całej społeczności, w której żyli, jednym słowem – budził świadomość nie tylko praw osobistych, lecz także obowiązku ofiarnej służby obywatelskiej¹⁵.

Ks. Bosko, będąc w pełni przekonany, że jego działalność wychowawcza ma na celu ukształtowanie człowieka nowego typu, stworzył własny system wychowawczy, nazwany przez niego systemem prewencyjnym¹⁶. W praktyce pedagogicznej ów system jest wyrazem twórczych poszukiwań, nowego podejścia do człowieka, szczególnie młodego, by pomóc mu w kształtowaniu pełnej osobowości. Tym, co wyróżniało Jana Bosko spośród innych wychowawców tej epoki, jest zdecydowane pójście w kierunku pozytywnego oddziaływania wychowawczego na młodzież.

Głęboka refleksja nad człowiekiem doprowadziła go do wniosku, że przecież dobro jest czymś pierwszym i właściwym w naturze ludzkiej. Z tej racji cały jego system nastawiony jest przede wszystkim na odkrycie tkwiących w człowieku potencjalnych sił dobra. Nie oznacza to zamknięcia oczu na fakt istnienia zła, ale jego likwidacja

¹³ J. Bosko. *Wspomnienia oratorium* s. 14-16.

¹⁴ H. Łuczak. *Posługa duszpasterska wśród młodzieży polskiej*. Wrocław 1994 s. 94-95.

¹⁵ *Společné poslannictwo bť. Jana Bosko*. „Pokłosie Salezjańskie” 1930 nr 1 s. 3-4.

¹⁶ A. Auffray. *Pedagogia świętego* s. 23-34.

występuje tutaj nie jako zamierzenie centralne, lecz jako konsekwencja rozwoju dobra. Dlatego też system prewencyjny podchodzi do młodzieży nie z nastawieniem „ujarzmiającym”, ale wyzwalaającym wartości, stwarzając młodemu człowiekowi warunki do wzrastania w dojrzałości. Rozwój dobra daje gwarancję psychicznej równowagi, szanuje (a nie wyniszcza) wrodzone zadatki wychowanka, nie łamie go wewnątrz, ale wyzwala nowe energie i mobilizuje do działania.

Z tej to refleksji zrodziło się u ks. Bosko postanowienie uczynienia wszystkiego, co możliwe na polu pracy wychowawczej, by nie dopuścić do sytuacji, w której pomoc młodzieży zagrożonej przyjdzie za późno. Pragnął on dotrzeć do młodzieży wcześniej, by zwrócić ją w kierunku dobra. Popierany przez ludzi rozumiejących jego posłannictwo, budował wielkie zakłady wychowawcze, w których zbierał bezdomną młodzież, wychowywał ją, kształcił, uczył rzemiosła i nowej sztuki życia. Jego zdaniem bowiem, autentyczna działalność edukacyjna i pedagogiczna domaga się akceptacji młodzieży z całym jej „uposażeniem” psychofizycznym. Charakterystyczne i bardzo wymowne staje się tu jego stwierdzenie: „Tu z wami czuję się dobrze, moje życie – to przebywanie wśród was”¹⁷. Z głębokim wyczuciem wyjaśnia on również: „ważną jest rzeczą, aby nie tylko młodzież kochać, ale żeby ona sama poznała, że jest kochana”¹⁸.

Uważał więc, że podejmowane w pracy wychowawczej działania wbrew naturze wychowanka nie dają trwałych rezultatów. Jako doświadczony pedagog, w realizacji swego systemu wychowawczego starał się o to, aby młodzież pozostawała sobą. Podkreślał z naciskiem, że potrzebuje ona do pełnego rozwoju również radości, swobody i rozrywki. Akceptacja zamiłowań młodzieży była w jego pedagogii czynnikiem bardzo ważnym. W proponowany program wychowawczy włączało się bowiem autentyczne życie młodzieży.

Wychowanie zatem dojrzałej i w pełni odpowiedzialnej jednostki stanowiło w pracy pedagogicznej św. Jana Bosko podstawowe zadanie w kontekście przemian społecznych. Problemy socjalne jego epoki uwydatniły się szczególnie w procesie tworzenia się proletariatu miejskiego i związanej z tym nędzy społecznej. Ks. Bosko wyczuwał, że pokolenie starsze było niezdolne do dokonania przemian społecznych i kulturowych, tym bardziej więc pokładał nadzieję w młodzieży. Młodzież jednak trzeba było najpierw wychować do tych celów. Stąd też jego działalność zmierzała do ukształtowania człowieka dojrzałego społecznie i religijnie. Człowiek młody, po ludzku i chrześcijańsku dojrzały, był według niego najbardziej predysponowany do podjęcia społeczno-moralnej odnowy społeczeństwa.

¹⁷ G.B. Lemoyne, A. Amadei, E. Ceria. *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco*. T. 4. Torino 1929 s. 654.

¹⁸ Jan Bosko. *List z Rzymu*. W: L. Cian. *Wychowanie w duchu ks. Bosko*. Warszawa 1991 s. 252.

3. Oryginalność systemu prewencyjnego

Św. Jan Bosko, budując na podstawie własnych doświadczeń i zasady miłości pasterskiej system prewencyjny, intuicyjnie wyczuł, że należy stworzyć metodę wychowania integralnego, dzięki której młody człowiek otrzyma pomoc w rozwoju naturalnym, kulturalnym i duchowym. System ten tkwi głęboko korzeniami w doświadczeniu ludzkim i w tradycji Kościoła, który od początku kwestię wychowania człowieka uważał za podstawową¹⁹. Znaczenie systemu prewencyjnego polega również na tym, że od chwili jego powstania w wychowaniu religijnym Kościoła notuje się inne niż dotąd podejście do wychowanka i do całego procesu wychowania.

System najogólniej można rozumieć jako „uporządkowany wewnętrznie układ elementów mających określoną strukturę (całość). [...] Jest to zespół zasad organizacyjnych, norm i reguł obowiązujących w danej dziedzinie”²⁰, w tym wypadku w zakresie wychowania. Idea prewencyjna z takimi treściami, jak zapobieganie, zabezpieczenie, ochrona, przygotowanie i przewidywanie, istnieje w całej historii wychowania chrześcijańskiego. Jest włączona w spłot faktów i myśli teologicznych, moralnych, prawnych i praktycznych²¹. Istniejąc w różnych systemach wychowawczych, przejawia troskę o pełne wykształcenie intelektualne i w miarę integralne ukształtowanie osobowości wychowanka. System prewencyjny ma go z jednej strony uchronić przed złem, z drugiej zaś wyzwolić wolę do pełnienia funkcji społecznych i kościelnych. W instytucjach o charakterze charytatywno-wychowawczym przejawia się jako działanie wychowawcze zmierzające do zaspokojenia materialnych potrzeb człowieka, aby ten, z powodu nędzy, nie był skazany na blokadę rozwoju osobowego²².

Używany [...] przez św. Jana Bosko termin „prewencyjny” należy pojmować nie tyle w sensie dosłownym, ile raczej jako określenie bogactwa cech charakterystycznych właściwych jego sztuce wychowawczej. Podkreśla on przede wszystkim wolę zapobiegania powstawaniu negatywnych doświadczeń, które mogłyby osłabić zapał młodego człowieka lub narazić go na długie i mozolne odrabianie strat. Określenie to zawiera także przeżyte ze szczególnym natężeniem głębokie intuicje, ściśle określone wybory i kryteria metodologiczne, takie jak sztuka wychowania pozytywnego, ukazująca dobro właściwych

¹⁹ B. Matyjas. *Oryginalność systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*. W: *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*. Red. J. Niewęglowski. Warszawa 2000 s. 84-88.

²⁰ *Encyklopedia popularna*. Warszawa 1982 s. 755.

²¹ P. Braidó. *L'esperienza pedagogica preventiva nel sec XIX – Don Bosco*. W: *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*. T. 2. Roma 1981 s. 271.

²² M. Szpringer. *System prewencyjny księdza Jana Bosko we współczesnej profilaktyce*. Kielce 2006 s. 30-32.

i angażujących doświadczeń, urzekających szlachetnością i pięknem; sztuka pomagania młodemu w „wewnętrzny wzrastaniu” przez rozbudzenie ich wewnętrznej wolności oraz przez przezwyciężenie zewnętrznych uwarunkowań i formalizmów; sztuka pozyskiwania młodzieńczych serc, by z radością i zadowoleniem zapalić je do dobra, prostując wypaczenia i przysposabiając je do przyszłych zadań poprzez rzetelną pracę nad charakterem²³.

Proponowane przez ks. Bosko wychowanie o charakterze prewencyjnym nie miało więc znaczenia ściśle prawnego. Dla niego bowiem prewencja była takim rozumieniem wychowania, który z jednej strony powinien zabezpieczać, chronić wychowanka przed złem, a z drugiej – i to była jego cecha podstawowa – wyzwalać w nim twórczą energię, mobilizować do pracy, wysiłku, doskonalenia siebie i otaczającego środowiska.

Podstawy systemu prewencyjnego wywodzą się z Ewangelii, jako swego źródła. Opiera się on bowiem na „materiale pedagogicznym”, który zostawiła Ewangelia, Tradycja i nauka Kościoła. Spotykamy w nim ten sam cel wychowania, właściwy duchowi Kościoła, a sprowadzający się do właściwego rozwoju osobowości ludzkiej. Św. Jan Bosko, inspirowany Ewangelią, zdecydowanie odciął się w wychowaniu od systemu, którego statyczność przepisów ograniczała wolność i swobodę działania. Opowiadał się za systemem rozumianym dynamicznie, który wprowadzie ma logiczną konstrukcję, ale równocześnie nastawiony jest na rozwój i zróżnicowanie metod. Wielki praktyk wychowania twierdził, że tylko tak rozumiany system zdolny jest się dostosować do warunków historycznych i środowiskowych, a zarazem docierać do konkretnego, żywego człowieka²⁴.

Na pytanie, jaki jest jego system wychowawczy, odpowiadał:

[...] bardzo prosty: pozostawić młodemu zupełną wolność wypowiedzania się o rzeczach, które się im najbardziej podobają. Problem tkwi w tym, żeby odkryć w nich załączek ich dobrych dyspozycji i starać się go rozwijać. A ponieważ każdy robi z przyjemnością jedynie to, co umie, ja kieruję się tą zasadą i moi chłopcy pracują wszyscy nie tylko z pilnością, lecz także z zamiłowaniem²⁵.

Czynnikami decydującymi o tym, że system prewencyjny ks. Bosko zdobył sobie rozgłos w świecie, były prawdopodobnie: „nowoczesność” systemu, który aprobeuje to wszystko, co pozytywnego proponuje kultura i cywilizacja określonego środowiska; „humanistyczny charakter”, który odrzuca to wszystko, co sztywne, ciasne i krótko-

²³ Jan Paweł II. *Ojciec i nauczyciel młodzieży*. Rzym 1988 s. 13.

²⁴ M. Majewski. *Elementy metodyki* s. 48-49.

²⁵ G.B. Lemoyne, A. Amadei, E. Ceria. *Memorie Biografiche*. T. 17 s. 85-86.

wzroczne; otwarty i szczerzy optymizm, pomagający zrozumieć wszystkich, daleki od małostkowych i sekciarskich nacisków. Jego wielkość zasadza się jednak nie tyle na genialności i oryginalności ujęcia, ile na duchu chrześcijańskim, wcielonym przez ks. Bosko w życie w sposób konsekwentny; na odkryciu potrzeby miłości wychowawczej jako odpowiedzi na fundamentalną potrzebę każdej osoby, by kochać i być kochanym.

Jan Bosko nie należy do grona wielkich teoretyków ani ideologów wychowania. Jest on przede wszystkim praktykiem, opierającym wychowanie na doświadczeniu. Z jego pracy wychowawczej jednak wynika, że nie działał przypadkowo, ale miał swoistą wizję pedagogiczną. Oryginalność zatem systemu prewencyjnego św. Jana Bosko wyraża się w sposobie wykorzystania wartości tradycyjnych we własnym stylu, dotąd niespotykanym. W jego działalności wychowawczej bowiem system prewencyjny stanowił spójny związek przekazywanych i życiowo powiązanych wartości, zmierzających do promocji człowieka, otwarcia go na orędzie ewangeliczne i na pogłębienie życia chrześcijańskiego²⁶. Charakteryzowało go również pozytywne i uprzedzające podejście do wychowanka, które miało się łatwiej i skuteczniej przyczyniać do osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego.

4. Wychowanek i wychowawca w systemie prewencyjnym

Co do praktyki pedagogicznej św. Jana Bosko można stwierdzić, że głównym obiektem wychowania jest osoba wychowanka, stanowiąca centralny punkt zainteresowania. Mimo to olbrzymią wagę w systemie prewencyjnym przywiązuje się do osoby wychowawcy, którego określa się wyrazem „asystent”, i do jego obecności wychowawczej pośród młodzieży. Wychowawca bowiem, według ks. Bosko, uczestniczy aktywnie w procesie kształtowania osobowości wychowanka. Jego rola w interakcji wychowawca–wychowanek jest nieodzowna, a także wielokierunkowa²⁷.

Postać wychowawcy w systemie prewencyjnym wyraźnie charakteryzuje Jan Paweł II w liście napisanym w setną rocznicę śmierci Jana Bosko. Ojciec święty stwierdza w nim:

Wychowawca musi odznaczać się szczególną wrażliwością na wartości i instytucje kulturalne, oraz pogłębiać znajomość nauk humanistycznych. Uzyskane w ten sposób kwalifikacje staną się ważnym narzędziem wspierającym program skutecznej działalności

²⁶ J. Niewęgłowski. *Charakterystyczne cechy wychowawcy w stylu ks. Bosko*. W: *Ksiądz Bosko i jego system* s. 179-186.

²⁷ Tamże s. 187-188.

wychowawczej. Po wtóre, wychowawca musi trzymać się specyficznej drogi pedagogicznej, która z jednej strony precyzuje dynamikę rozwojową ludzkich sprawności, z drugiej zaś kształtuje w młodzieży warunki do udzielenia swobodnej i stopniowej na nią odpowiedzi. [...] Wychowawca powinien mieć wyraźną świadomość celu ostatecznego, ponieważ w sztuce wychowania cele pełnią funkcję decydującą. Ich widzenie niepełne lub błędne, bądź też zapominanie o nich jest dowodem niekompetencji i staje się przyczyną jednostronności i wypaczeń. [...] Prawdziwy wychowawca uczestniczy więc w życiu młodzieży, interesuje się jej problemami, stara się poznać jej zapatrywania, uczestniczy w jej życiu sportowym i kulturalnym, w jej rozmowach; jako dojrzały i odpowiedzialny przyjaciel wskazuje dobre cele i drogi do ich osiągnięcia, jest gotów wyjaśniać problemy i wskazywać kryteria, by z roztropnością i życzliwą stanowczością poprawiać oceny i postępowanie zasługujące na naganę. W takim klimacie „pedagogicznej obecności” wychowawca nie jest uważany za „przełożonego”, lecz za „ojca, brata i przyjaciela”²⁸.

W tym ujęciu wzajemnych kontaktów między wychowawcami a wychowankami uprzywilejowane miejsce zajmują przede wszystkim relacje osobowe. Jan Bosko w praktyce pedagogicznej na określenie poprawnej relacji pomiędzy wychowawcami a wychowankami często używał określenia „zażyłość” lub „przyjaźń”. Doświadczenie wychowawcze przekonało go, że bez tej zażyłości nie można okazać miłości, a bez niej nie da się o wzbudzić zaufania, które jest niezbędnym warunkiem skuteczności pracy wychowawczej²⁹.

Wychowanie wymaga więc szczególnej postawy wychowawcy i całego zespołu sposobów oraz poczynąń opartych na przekonaniach płynących z rozumu i z doświadczenia pedagogicznego, które kierują działaniem wychowawczym. Papież Jan Paweł II podkreśla to we wspomnianym już liście, pisząc:

Spotkanie, ażeby miało znaczenie wychowawcze, wymaga stałej, głębokiej uwagi, która umożliwia osobiste poznanie poszczególnych osób, a także wszystkich uwarunkowań kulturowych całej grupy. Chodzi tu o rozumną, życzliwą uwagę, która pozwoli odczytać pragnienia, sposoby wartościowania, uwarunkowania, sytuacje życiowe, wzorce środowiskowe, napięcia, żądania i zbiorowe postulaty³⁰.

Skuteczne stosowanie systemu prewencyjnego wymaga od wychowawcy codziennego przebywania wśród młodzieży. Dzięki temu środowisko wychowawcze, tworzone w rodzinnej atmosferze, wywiera pozytywny, świadomy i personalny wpływ na wychowanków. Na pierwszym miejscu jest to przebywanie fizyczne wśród młodzieży,

²⁸ Jan Paweł II. *Ojciec i nauczyciel młodzieży* s. 18-22.

²⁹ Tamże s. 18.

³⁰ Tamże s. 19.

co pociąga za sobą uczestnictwo w ich życiu, w ich zainteresowaniach i troskach. Ogólnie mówiąc, system ten zmierza do tworzenia takiego środowiska, w którym zaistniałe warunki mobilizowałyby maksymalnie wychowanka do realizacji dobra, ograniczając tym samym możliwość popełnienia czynów złych lub niewłaściwych³¹.

Wychowawca w systemie prewencyjnym jest zatem przyjazny i otwarty oraz aktywnie uczestniczy w życiu młodzieży. Bardziej dąży do wspólnego poszukiwania prawdy wraz z młodzieżą niż do stosowania gotowych recept. Uczestnicząc we wspólnych naradach, zostawia wychowankowi swobodę wypowiedzi i podejmowania decyzji, czuwając jednak zawsze i będąc gotowy przyjść wychowankowi z pomocą w sytuacjach zbytniego ryzyka czy niebezpieczeństwa, zagrażających jego zdrowiu fizycznemu, psychicznemu lub moralnemu.

W praktyce pedagogicznej, według św. Jana Bosko, potrzeba szczególnej postawy wychowawcy wynikała m.in. z faktu, że przychodzący do niego chłopcy byli opuszczeni, zaniedbani w rozwoju duchowym i dlatego potrzebowali szczególnej pomocy wychowawczej. Postawa „asystenta” w systemie prewencyjnym wyrasta jednak głównie z potrzeby bliskości psychologicznej wychowawcy i wychowanka oraz zarówno ze znajomości jego wrażliwości, mentalności, świata kulturowego, z którego wyszedł, jak i z atmosfery dobra i miłości. Polega ona na odczytywaniu czynów poprzez wnikliwe odwoływanie się do motywacji, wyrozumiałość dla słabości, przy jednoczesnym racjonalnym stawianiu wymagań³².

Należy dodać, że to działanie podejmowane przez wychowawcę, bez dojrzałej postawy dobroci, zaufania, szacunku, staje się zwyczajnym formalizmem. Czuwanie zamienia się wówczas w pilnowanie. Wszystko zależy od osobowości wychowawcy. Jan Bosko zaczynał od dobroci i zaufania. Mówił, iż młodzież ma tak czułe serce, że pozna dobro³³. Wychowawca musi więc zaczynać swą działalność pedagogiczną od postawy pozytywnej, od miłości, od pomagania w poznawaniu prawdy, w realizacji dobra i w kontemplacji piękna. Jest to życzliwe pobudzanie wychowanka do dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej, ale zawsze w sposób wolny. Wychowawcy muszą być postrzegani jako osoby kochające.

Z takiego ujęcia postawy wychowawczej wynika, że proces wychowania, któremu ma ona służyć, polega na dorastaniu do pełni człowieczeństwa, z jednej strony wychowawcy, a z drugiej – wychowanka. Cały kontakt wychowawczy – asystencja – ma za

³¹ P. Braidó. *L'esperienza pedagogica* s. 206.

³² K. Misiaszek. *Wartości pastoralno-katechetyczne systemu prewencyjnego św. Jana Bosko a aktualne potrzeby duszpasterskie Kościoła w Polsce*. Lublin 1987 s. 99.

³³ J. Bosko. *System zapobiegawczy w wychowaniu młodzieży*. W: L. Cian. *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*. Warszawa 1991 s. 229-232.

swój cel dojrzałą i religijną osobowość. Dokonuje się to przez niesienie pomocy wychowankowi, sprzyjanie jego wolnym decyzjom, świadome angażowanie się z pomocą w ocenie sytuacji wychowawczej. W wyniku takich zabiegów wychowanek powinien stać się zdolny dokonywać wyboru i podejmować decyzje w uciążliwym i niełatwym życiu, które wymaga śmiałości, ryzyka, rzeczowej postawy i odpowiedzialności.

Wychowawca może wiele zrobić na polu wychowawczym, jeśli – zamiast na innych – bardziej zwraca uwagę na siebie i zabiega o zmianę własnego życia, własnego wnętrza, autentycznie stara się o udoskonalenie własnych wartości ludzkich, żeby stać się osobą solidną, kochającą, wyrozumiałą, pełną szacunku dla innych, wolną, bezpośrednią i pogodną, tchnącą pokojem i harmonią³⁴.

Wartość i skuteczność najlepszych nawet metod pedagogicznych jest zatem ściśle związana z osobowością tych, którzy je stosują. Można więc przypuszczać, że jeśli wychowawca jest człowiekiem dojrzałym i zrównoważonym, a zatem zdolnym do miłości, potrafi delikatnie i skutecznie tworzyć klimat trwałej przyjaźni w relacjach wychowawczych.

5. Rozum, religia i miłość w praktyce wychowawczej ks. Bosko

Osoba ludzka w procesie rozwoju może osiągnąć pełną dojrzałość, jeżeli wszystkie towarzyszące jej środki wychowawcze zmierzają do wypracowania jasnego planu jej życia³⁵. Jan Bosko, formułując istotne elementy swego systemu wychowawczego, w sposób syntetyczny ujął ogólny cel swej działalności wychowawczej, którym była ludzka i chrześcijańska dojrzałość młodzieży. To sformułowanie pozwala dostrzec wiele sympatii i optymizmu wielkiego wychowawcy wobec wysiłków człowieka, by zbudować cywilizację miłości i pokoju. Twierdził jasno, że cywilizacja i postęp nabierają prawdziwej wartości dopiero wtedy, kiedy asymilują wartości duchowe, będące dla ludzkości konieczną energią oraz zaproszeniem do miłości bez granic i zapowiedzią mocnej nadziei. Za naczelne zadanie swej działalności wychowawczej przyjął formowanie sumień, aby stały się zdolne szanować człowieka, jego życie oraz postęp społeczno-religijny, a więc sumień prawych, odpowiedzialnych, pragnących zgody w budowaniu pokoju i sprawiedliwości³⁶.

³⁴ L. Cian. *System zapobiegawczy* s. 219; M. Majewski. *Uwarunkowania wychowawczej skuteczności*. W: *Wychowanie chrześcijańskie* s. 127-133.

³⁵ Z. Chlewiński. *Dojrzałość*. Poznań 1991 s. 15-20.

³⁶ L. Cian. *System zapobiegawczy* s. 65.

Ksiądz Bosko stworzył i stosował w swej działalności pedagogicznej oryginalny system wychowawczy, którego cechą rozpoznawczą stanowiła miłość wychowawcza złączona z ludzkim zrozumieniem wychowanków i praktyką życia chrześcijańskiego. Projekt wychowawczy księdza Bosko konkretyzują zatem podstawowe zasady ujęte w trójmian: rozum, religia, miłość:

System prewencyjny w praktyce opiera się więc całkowicie na słowach św. Pawła: Miłość cierpliwa jest, łaskawa jest. Wszystko znosi, we wszystkim pokłada nadzieję, wszystko przetrzyma³⁷.

Z tej perspektywy każdy młody człowiek wart jest tej szczególnej miłości, wyzwalającej ku pełni człowieczeństwa, bez względu na stan i sytuację, w jakiej się znajduje. Z perspektywy miłości ważne są wszystkie potrzeby młodego człowieka. Stąd owa miłość zyskuje zarazem rangę fundamentalnej „metodologii” wychowawczej.

5.1. Rozum

Rozum w pedagogii św. Jana Bosko nie był ujmowany w kategoriach filozoficznych czy teologicznych, lecz jako naturalny sposób odniesienia osoby do rzeczywistości³⁸. Należy go pojmować nie tyle jako czysto racjonalne poznanie, ile jako jeden z aspektów postawy mądrościowej, przejawiającej się w zwykłym i autentycznym otwarciu się na osobowy dialog z wychowankiem, w trosce o jego rozwój i dobro. Można więc twierdzić, że jest to zasada realizmu pedagogicznego i roztropności wychowawczej. W praktyce wychowawczej ks. Bosko występuje ona w powiązaniu z dwiema pozostałymi zasadami i razem z nimi tworzy organiczną całość.

Św. Jan Bosko, opierając wychowanie na rozumie, wprowadza do systemu prewencyjnego optymistyczny humanizm, który każe wierzyć w naturalne i nadnaturalne bogactwa człowieka. Nie ignoruje on słabości człowieka, lecz przede wszystkim podnosi jego zalety i zatrzymuje wszystko to, co dobre. Z tych założeń i w tym kontekście kształtuje ks. Bosko własną koncepcję dzieciństwa i młodości. Prowadzi go ona do tego, że uznaje w każdym młodym człowieku, choćby biednym i ze śladami różnych negatywnych doświadczeń, istnienie źródła energii wystarczającej, żeby go zasilić i pozwolić mu właściwie żyć i rozwijać się.

Mówiąc o zasadzie rozumności w systemie prewencyjnym, należy stwierdzić, że odnosi się ona do obu uczestników procesu wychowawczego, zarówno do wy-

³⁷ J. Bosko. *System zapobiegawczy* s. 229.

³⁸ D. Grządziel. *Pedagogika ks. Bosko w szkole salezjańskiej*. „Seminare” 29:2011 s. 227-228.

chowawcy, który powinien kierować się opanowaniem, rozsądkiem, konkretnością, dostosowaniem się do sytuacji, szacunkiem, ufnością, stanowczością i umiejętnością wytwarzania głębokich motywacji, jak i do wychowanka, którego należy pobudzać do uczestnictwa, współodpowiedzialności, samodzielności wyboru, krytycyzmu oraz do swobodnego i odpowiedzialnego postępowania³⁹.

Rozum zatem, jako jedna z kluczowych zasad wychowawczych w praktyce pedagogicznej ks. Bosko, dąży do uregulowania wszelkich stosunków międzysobowych w środowisku wychowawczym. Myśl wychowawcza Jana Bosko szła w tym kierunku, aby wszystko w wychowaniu było rozumne: regulamin, polecenia i zarządzenia. Kiedy będzie trzeba je ogłosić, „środowisko wychowawcze” nie powinno tłumić życia, które w nim się kształtuje i pulsuje tysiącem czynników. Wszelkie przejawy życia, które tworzą codzienny kontekst, powinny być inspirowane spontanicznością, a nie strachem. Nie można wychowywać, krępując wolność drugiego, ale pomagając mu używać jej dobrze. Wszystko to zaś po to, by wychowanek mógł zaspokoić dwie fundamentalne potrzeby: działanie z wolnego wyboru i potwierdzenie własnej osobowości⁴⁰.

Spojrzenie na ks. Bosko i jego pracę wychowawczą z pozycji rozumu sprawia, że postrzegamy go jako człowieka dążącego do rozwijania w wychowanku tych energii, które nazywamy „życiem głębokim”, będącym synonimem witalnego zrywu, dynamizmu osoby, zdolności do twórczości, chęci bycia kimś⁴¹. W tym celu pomagał on wychowankom uświadomić sobie bogactwo własnych zalet, by wyzwolić w nich naturalną energię i pobudzić do wysiłku w pracy nad sobą. W wychowawczym stylu ks. Bosko „rozum” jest więc czynnikiem niezawodnym, fundamentalnym, którego sumienne kształtowanie gwarantuje rozwój osobowości zdrowych i zrównoważonych, tj. wolnych, odpowiedzialnych za podejmowane decyzje, dyspozycyjnych w dawaniu siebie, gotowych do prowadzenia życia wewnętrznego w ramach całego postępowania, w które chcą zaangażować własne możliwości.

5.2. Religia

W pedagogii św. Jana Bosko kluczowym elementem wychowania jest kształtowanie u młodzieży właściwych postaw religijnych. Ksiądz Bosko, poza poczuciem swego powołania wychowawczego, miał równie silne przekonanie o powołaniu do głoszenia orędzia Bożego, świadomość wezwania na świadka i proroka swoich czasów. Stał

³⁹ J. Bosko. *System zapobiegawczy* s. 226-230.

⁴⁰ L. Cian. *System zapobiegawczy* s. 71-72.

⁴¹ Tamże s. 83-94.

się więc twórcą systemu, w którym ważne są nie tylko możliwości naturalne tkwiące w wychowankach, lecz także przekonanie o ich nieskończonej wartości. Odwoływał się do religii, z której czerpał inspirację, dążąc do tego, by wychowanie ostatecznie doprowadziło człowieka do pełnej dojrzałości społeczno-religijnej.

Dialog wychowawczy, jaki ks. Bosko podejmował z młodzieżą, odznaczał się z jednej strony wartościami wypływającymi bezpośrednio z jego bogatej osobowości ojca i przyjaciela, z drugiej zaś klimatem wspólnoty-rodziny, którą przenikał duch radości. Towarzyszyło mu przekonanie, że warunkiem skuteczności wychowawczej jest religia, jako wewnętrzna zasada pedagogiczna, rzutująca na treść, formy i środki wychowania. W proponowanym przez niego ideale wychowawczym zasada religijności występuje między zasadą rozumności i miłości, wiążąc obydwie wewnętrznie⁴².

Ten element religijności w systemie wychowawczym św. Jana Bosko jest bodajże najbardziej charakterystyczny. Nie można ani należycie pojąć, ani nawet charakteryzować pedagogiki ks. Bosko bez tego odniesienia. I nie jest to sprawa jedynie wychowania religijnego. Chodzi bowiem nie tylko o wychowanie w religii, lecz raczej o religijny rdzeń całego życia, w tym też wychowania. Byłoby spłyceniem sprawy powiedzieć, że chodzi tu o wychowanie religijne, bo przecież stawka jest o wiele większa: Boża transcendentna miłość w wychowaniu. Właśnie jej odbłaskiem ma się stać „miłość wychowawcza”, o której mówi tak wyraźnie wychowawca z Turynu⁴³.

Św. Jan Bosko pragnął poprzez wychowanie wprowadzić wychowanka w życie społeczne, bardziej jednak zmierzał do tego, aby młody człowiek zrozumiał swe powołanie na ziemi w perspektywie eschatologicznej. Stąd, dając mu wykształcenie zawodowe i pracę, wprowadzając w kulturę i obdarzając miłością, wzywał, aby żył w łasce Bożej, w przyjaźni z Chrystusem i Jego Matką⁴⁴. Zapytywany często, jak należy wychowywać, odpowiadał krótko, „Cały sekret polega na wpojeniu młodzieży bojaźni Bożej”⁴⁵. W rozmowie z ministrem Rattazzim dodał:

Siła, którą posiadamy, jest natury moralnej, w odróżnieniu od państwa, które nie zna niczego więcej jak tylko rozkazywanie i karanie, my przemawiamy do serca młodzieży, a naszym słowem jest słowo Boga⁴⁶.

Można zatem powiedzieć, że religia w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko ma wychowywać, ewangelizując, i ewangelizować, wychowując. Właściwie bowiem

⁴² K. Misiaszek, *Główne idee systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Seminare” 9:1987-1988 s. 49.

⁴³ J. Bosko, *System zapobiegawczy* s. 229-231.

⁴⁴ K. Misiaszek, *Jan Bosko – wychowawca młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993 nr 319 s. 182.

⁴⁵ G.B. Lemoyne, A. Amadei, E. Ceria, *Memorie Biografiche* T. 18 s. 126-127.

⁴⁶ Tamże. T. 5b s. 225.

ustawione wychowanie religijne powinno być włączone w kształtowanie całej osobowości wychowanka, w której centrum znajduje się wolność. Ta zaś musi być ukierunkowana na dobro i rozumiana jako umiejętność trafnego wyboru wartości ludzkich i nadprzyrodzonych⁴⁷.

To zatem, co odróżniało religijną pedagogię św. Jana Bosko od ówczesnych propozycji również nawiązujących do religii, to klimat religijności trzeźwej, wyrażający się przede wszystkim w świadomym wypełnianiu praktyk religijnych wypływających z głębokiego przeżycia wiary. Jan Bosko bowiem zalecał swym wychowankom nie tyle ilościowe ich wykonywanie i mnożenie, ile wypełnianie jakościowe. Dostrzega się u niego również ukierunkowanie wszystkich praktyk religijnych na wewnętrzne ubogacenie wychowanka⁴⁸. Religijność, według niego, to przede wszystkim wykonywanie obowiązków, którymi są: radość, nauka, posłuszeństwo, praktykowanie miłości Boga i bliźniego oraz sumienne wypełnianie podstawowych praktyk religijnych. W swej pracy wychowawczej zawsze jasno i otwarcie głosił myśl ewangeliczną, stawiając Chrystusa jako ideał „nowego człowieka”. Uważał, że jest to ostateczny cel dla młodzieży wszystkich czasów, jedynie zdolny wyzwolić energie dobra ukrytego w głębi każdego człowieka.

Jan Bosko, mając świadomość wychowawczo-duszpasterską, zmierzał pod względem religijnym do „całościowego” uformowania młodego człowieka. W tym kontekście Bóg zajmował „pierwsze miejsce”, a idea chrześcijańska przeciwstawiała się wyraźnie neutralności i pustce ideologicznej. Pragnął, aby młodzi ludzie byli dobrymi chrześcijanami i uczciwymi obywatelami. Celowość takiej działalności wychowawczej znajduje się w sercu ludzkiej formacji, ponieważ – według założeń ks. Bosko – ostatecznym celem wychowania jest religijne, obywatelskie i intelektualne ukształtowanie młodzieży⁴⁹. W ten sposób każda jednostka otrzymywała idealny kontekst swego dojrzewania i realizowania swych potencjalności.

5.3. Miłość

Zasadę miłości wychowawczej w systemie prewencyjnym najlepiej oddaje włoskie słowo *amorevolezza*, używane dość często przez św. Jana Bosko. Polskie słowa: „miłość” lub „dobroć”, nie wyczerpują całej zawartej w nim treści. Nie chodzi w niej

⁴⁷ K. Misiaszek. *Główne idee systemu* s. 47-48.

⁴⁸ F. Desramau T. *Ksiądz Bosko* s. 179-183.

⁴⁹ B. Ikerta. *System wychowawczy bł. Jana Bosko w świetle nowoczesnej pedagogiki*, „Pokłosie Salezjańskie” 1930 nr 9 s. 246-248.

bowiem o kierowanie się prostym uczuciem miłości, lecz o postawę wychowawcy charakteryzującą się pełnym miłości zatroskaniem o rozwój wychowanka, pragnieniem dla niego dobra – zarówno ludzkiego, jak i nadprzyrodzonego⁵⁰.

Zgodnie ze stylem myślenia ks. Bosko, można by zasadę miłości wychowawczej wypowiedzieć w następujących słowach: humanistyczne podejście do człowieka, serdeczność, otwarte ramiona, gorąca i czysta uczuciowość. Sam ks. Bosko niejednokrotnie stwierdzał, że w wychowaniu chodzi o to, „żeby chłopcy nie byli tylko kochani, ale żeby oni sami odczuwali, że są kochani”⁵¹.

W liście *Ojciec i nauczyciel młodzieży* papież Jan Paweł II ujął w głębokiej syntezie to, czym jest miłość wychowawcza w pedagogii ks. Bosko:

Chodzi tu o codzienną postawę, która nie jest ani zwykłą miłością ludzką, ani też samą miłością nadprzyrodzoną. Jest to rzeczywistość złożona, która zakłada dyspozycyjność, zdrowe zasady i odpowiedni sposób postępowania⁵².

Wychowanie oparte na miłości nie polega zatem na uleganiu wszelkim zachciankom wychowanka, ale na działaniu sprzyjającym asymilacji wartości, które stanowią podstawę osiągnięcia dojrzałości społeczno-religijnej. Miłość i dobroć w pedagogii św. Jana Bosko stanowiły więc istotne wartości służące w dużej mierze do pozyskiwania zaufania młodzieży. Postawa pełna dobroci i szacunku regulowała wzajemne odniesienia personalne we wspólnocie wychowawczej. Święty pragnął, aby ujawniała się ona podczas prowadzenia rozmów, w wydawaniu poleceń i w zwyczajnym oddziaływaniu, gdyż – jego zdaniem – ona jedynie jest zdolna pozyskać wszystko i wszystkich.

Istotnie – św. Jan Bosko pozostawił w swojej spuściźnie doświadczenie miłości wychowawczej, które potrafił wcielić w życie w iście „artystyczny” sposób. W swej działalności pedagogicznej często podkreślał, iż wychowanie jest sprawą serca, kierowanego rozumem i delikatną ludzką wrażliwością⁵³. Dobrze bowiem wiedział, że ci, którzy kochają miłością bezinteresowną, są bardziej niezależni i autonomiczni, bardziej zindywidualizowani, mniej zazdrośni lub zagrożeni, a równocześnie bardziej skłonni pomagać innym w ich rozwoju, w realizowaniu samych siebie, ciesząc się z osiągnięć innych i bardziej otwarci na otaczającą ich rzeczywistość.

Miłość w praktyce pedagogicznej ks. Bosko przybierała więc formę zaufania do wychowanka, szczerości i poszukiwania prawdy. Była to miłość silna, ludzka, mądra, odrzucająca chorobliwą przesadę, sprowadzającą człowieka do roli instrumentu,

⁵⁰ K. Misiaszek, *Główne idee systemu* s. 53.

⁵¹ J. Bosko. *List z Rzymu* s. 252-253.

⁵² Jan Paweł II. *Ojciec i nauczyciel* s. 16.

⁵³ F. Desramaut. *Ksiądz Bosko* s. 59-60.

i oparta na miłosierdziu, cnocie teologicznej przybliżającej wychowawcę młodzieży, widzianej w świetle wiary. Wyrażała się zawsze w sposób szczery, zdecydowany, nie raz mocny, lecz nawet wtedy promieniowała radością. W atmosferze takiej miłości i w jej kontekście system wychowawczy św. Jana Bosko był systemem demokratycznym, charakteryzującym się bezwarunkową akceptacją i głębokim zrozumieniem wychowanka⁵⁴. Obecność zaś wychowawcy pośród wychowanków zakładała, że nie zatrzymywał on wychowanka na sobie i nie reprezentował jedynie samego siebie, lecz był przede wszystkim narzędziem Boga, niosącym Jego dobroć i miłość.

Zakończenie

Odnowa myśli pedagogicznej, umocnienie rodziny i szkoły, polega przede wszystkim na tym, aby rodzice i wychowawcy chcieli być prawdziwymi mistrzami wychowania i świadkami autentycznych wartości ludzkich, idąc jednocześnie w ślady kogoś, kto potrafiłby tchnąć w nich prawdziwe zaangażowanie w sprawę wychowania. System wychowawczy św. Jana Bosko staje się dziś aktualną propozycją pedagogiczną, zdolną zafascynować wychowawców i młodzież, czyniąc ich ludźmi wolnymi i twórczymi w codziennym życiu.

Ksiądz Bosko był wychowawcą chrześcijańskim całkowicie oddanym młodzieży, a zarazem człowiekiem mocno osadzonym w realiach życia codziennego, dlatego swój system wychowawczy zbudował na rozumie, miłości i religii, czyli na tym, co naturalne, pełne umiarkowania, zażyłości i dialogu. W rezultacie tworzył on właściwy klimat do budowania osobowości dojrzałych, solidnych i harmonijnych, dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli. O sukcesie wychowawczym ks. Bosko zadecydowała zatem siła tego, co głosił, oraz wiara, stanowiąca nieodłączny element jego osobowości. Był on dla młodzieży prawdziwym mistrzem i świadkiem w dziedzinie życia religijnego i wychowania.

System wychowawczy św. Jan Bosko stwarzał zatem specyficzny klimat pedagogiczny. Relacje rodzinne i demokratyczne w tym systemie prowadziły wychowawców ku młodzieży, a młodzież ku wychowawcom, by wspólnie mogli budować harmonijną wspólnotę wychowawczą. Placówka wychowawcza stawała się wówczas miejscem przyjaznym, a stosunki międzyludzkie umożliwiały otwarcie się na to, co pozytywne, i pozwalały formować młodego człowieka, uwrażliwiając go na wartość jednostki, wspólnoty i wiary.

⁵⁴ J. Wilk. *Atmosfera rodzinna* s. 94-97.

Dla księdza Bosko „realizacja życia” znaczyła jego ukochanie, zanurzenie się w nie, niejako „świętowanie” go z radością, z tą pewnością, jaką daje nadzieja i miłość. Tu tkwi charakterystyka i specyfika pedagogii przez niego przeżytej i proponowanej, pedagogii, która buduje na głębokiej jedności między życiem codziennym a życiem w Duchu, a nie na ucieczce od rzeczywistości. W tym ujawnia się właśnie propozycja wychowawcza i styl działania Jana Bosko. Dla młodzieży bowiem miłość do życia i radość życia są faktami naturalnymi i spontanicznymi. Pedagogia ks. Bosko owej miłości i radości nie niszczy, lecz jedynie zachęca do pogłębienia tego, co naturalne, zaprasza do „posiadania” życia. Takie doświadczenie życia, jakie znajdujemy w propozycji wychowawczej ks. Bosko, prowadzi w sposób naturalny młodzież do przyjęcia osobowej odpowiedzialności za swój rozwój i osobowość w wymiarze społeczno-religijnym. W ten sposób doświadczenie wiary i życia przedłuża się w doświadczenie etyczne i moralne, tworzy się nowa kultura i nowy ład społeczny.

Bibliografia

- Auffray A.: *Pedagogia świętego*. Warszawa 1932.
- Bianchetti K.: *Postać księdza Bosko*. „Biuletyn Salezjański Nostra” 1989 nr 304 s. 3-9.
- Bosko J.: *List z Rzymu*. W: L. Cian. *Wychowanie w duchu ks. Bosko*. Warszawa 1991 s. 252-253.
- Bosko J.: *List z Rzymu*. W: L. Cian. *Wychowanie w duchu ks. Bosko*. Warszawa 1991 s. 249-268.
- Bosko J.: *System zapobiegawczy w wychowaniu młodzieży*. W: L. Cian. *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*. Warszawa 1991 s. 226-247.
- Bosko J.: *Wspomnienia oratorium*. Warszawa 1987.
- Bosko T.: *Ksiądz Bosko wychowawca*. Warszawa 1990.
- Braido P.: *L'esperienza pedagogica preventiva nel sec XIX – Don Bosco*. W: *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*. T. 2. Roma 1981 s. 261-272.
- Chlewiński Z.: *Dojrzałość*. Poznań 1991.
- Desramaut F.: *Ksiądz Bosko i życie duchowe*. Warszawa 1990.
- Encyklopedia popularna*. Warszawa 1982.
- Grządziel D.: *Pedagogika ks. Bosko w szkole salezjańskiej*. „Seminare” 29:2011 s. 223-235.
- Ikerta B.: *System wychowawczy bł. Jana Bosko w świetle nowoczesnej pedagogiki*. „Pokłosie Salezjańskie” 1930 nr 9 s. 246-248.
- Jan Paweł II: *Ojciec i nauczyciel młodzieży*. Rzym 1988.
- Lemoyne G.B., Amadei A., Ceria E.: *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco*. T. 4. Torino 1929.
- Łuczak H.: *Posługa duszpasterska wśród młodzieży polskiej*. Wrocław 1994.
- Majewski M.: *Elementy metodyki pedagogiczno-katechetycznej w ramach systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*. Kraków 1975.

- Majewski M.: *Uwarunkowania wychowawczej skuteczności*. W: *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko*. Red. Tenże. Kraków 1988 s. 124-133.
- Matyjas B.: *Oryginalność systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*. W: *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*. Red. J. Niewęglowski. Warszawa 2000 s. 83-92.
- Misiaszek K.: *Główne idee systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*. „Seminare” 9:1987-1988.
- Misiaszek K.: *Jan Bosko – wychowawca młodzieży*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993 nr 319 s. 181-184.
- Misiaszek K.: *Wartości pastoralno-katechetyczne systemu prewencyjnego św. Jana Bosko a aktualne potrzeby duszpasterskie Kościoła w Polsce*. Lublin 1987.
- Niewęglowski J.: *Charakterystyczne cechy wychowawcy w stylu ks. Bosko*. W: *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*. Red. Tenże. Warszawa 2000 s. 176-189.
- Procacci G.: *Historia Włochów*. Warszawa 1983.
- Rampini M.: *Mama Małgorzata*. Piła 1992.
- Spółeczne posłannictwo bł. Jana Bosko*. „Pokłosie Salezjańskie” 1930 nr 1 s. 3-9.
- Szpringer M.: *System prewencyjny księdza Jana Bosko w współczesnej profilaktyce*. Kielce 2006.
- Wilk J.: *Atmosfera rodzinna w wychowaniu*. W: *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko*. Red. M. Majewski. Kraków 1988 s. 89-96.
- Żywczyński M.: *Włochy nowożytnie*. Warszawa 1971.

The Preventive System in St. John Bosco's Educational Activity

Summary

The revival of pedagogy, the strengthening of family and school is based on parents and teachers' attitude to become adepts in upbringing. Thus, the enthusiasm of authentic role models, deeply concerned about educational matters should be found and imitated. St John Bosco and his educational system is a current educational option which can fascinate both educators and the youth. As a result, they are made free and creative in their everyday lives. Father Bosco, a Christian educator and a down-to-earth person, builds his educational system on reason, religion and love, i.e. on something natural, full of moderation, intimacy and dialogue. As a consequence, the atmosphere of forming mature personalities, reliable, harmonious and good Christians and honest citizens is created.

Słowa kluczowe: asystencja, miłość, młodzież, obecność wychowawcza, oratorium, prewencja, religia, rozum, system, wychowanie, wychowawca

Keywords: assistance, love, youth, educational presence, oratory, prevention, religion, reason, system, education, educator

Ks. Tomasz Kijowski SDB

Wychowanie to sprawa serca^{*}

Tymi słowami odpowiedział ks. Jan Bosko, założyciel salezjanów i salezjanek, na pytanie dotyczące sekretu jego pracy wychowawczej. Gdyby nie świadomość tego, co zrobił dla młodych w swoim życiu, moglibyśmy te słowa potraktować jako patetyczne wyznanie. Skoro jednak wiemy, jak wiele dobrego uczynił on na polu wychowania, zechciejmy się przyjrzeć nieco bliżej temu, czym było wychowanie w jego rozumieniu.

1. Spraw, aby cię kochali

W dniu składania ślubów wieczystych każdy salezjanin otrzymuje te słowa, jako życiowe zadanie. Ma je wypisane na krzyżu salezjańskim, którego druga strona przedstawia postać Dobrego Pasterza. Historycznie rzecz biorąc, wypowiedział je ks. Bosko do jednego z pierwszych swych wychowanków – ks. Michała Rua – kiedy stawiał przed nim zadanie bycia wychowawcą. Chciał przez to powiedzieć, że wychowanie to sprawa serca, które budzi miłość i pozwala się kochać. To wezwanie, by samemu być dobrym i by tę dobroć z życzliwością komunikować młodym.

Nie chodzi, rzecz jasna, o to, aby stać się bożyszczem czy idolem młodych. Miłość ta „nie szuka poklasku”. Nie jest tanią czułościowością, której głośnym echem są nagle i szybko mijające porywy entuzjazmu ze strony młodych. Nie chodzi o to, by stać się „kumplem”, który kupuje miłość brakiem wymagań lub nieustanną pobłażliwością.

W innym miejscu ks. Bosko precyzuje: „trzeba, żeby chłopcy nie tylko byli kochani, ale żeby oni sami poznali, że są kochani”¹. Nie da się więc z tym pogodzić

^{*} *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco*. T. I-XX. San Benigno Canavese–Torino 1898-1948, wypowiedź z T. MB 16, 447 (skrót: MB).

¹ Jan Bosko. *List z Rzymu z 10 maja 1884 r.* W: L. Cian. *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*. Warszawa 1986 s. 48.

również miłość surowego rodzica, wytrwała i konsekwentna. Tej postawie bowiem brak ciepła i serdeczności.

Słowa te świadczą z pewnością o fascynacji ks. Bosko św. Franciszkiem Salezym, który w Tradycji Kościoła nazywany jest doktorem miłości i łagodności. Stąd też nazwa zgromadzenia: „salezjanie”. Św. Franciszek Salezy mawiał: „więcej much złapie się na kroplę miodu niż na beczkę octu”². Chodzi więc o dobroć, która zachwyca i pociąga ku sobie. Chodzi również o konsekwencję i cierpliwość w prowadzeniu na łąki prawdziwego życia, na wzór Dobrego Pasterza. Należy to powiedzieć bardziej jednoznacznie: miłość wychowawcza, która ma budzić wzajemność, jest próbą naśladowania i uczestnictwa w tej Miłości, której oblicze ukazują nam stronicy Biblii.

„Spraw, aby cię kochali”³ – wymaga to również konkretności, o którym nie potrzeba mówić, bo się go widzi. Ks. Bosko pisał do swych duchowych synów z Rzymu, zaniepokojony niezrozumieniem jego idei wychowawczej:

Trzeba, aby chłopcy, czując, że są kochani w tym, co im sprawia przyjemność, i widząc, że się uczestniczy w ich młodzieńczych upodobaniach, nauczyli się dostrzegać miłość również w sprawach, które z natury mniej się podobają, jak: karność, nauka, umartwienie [...] ⁴.

W skrócie mówi się dziś: kochajcie, co kocha młodzież. Kryje się tu jednak pewne niebezpieczeństwo, któremu uległa dziś tzw. kultura masowa, stając się komercyjną – przestała ciągnąć wzwyż i zaczęła schlebiać zachciankom, niejednokrotnie tym najbardziej prymitywnym czy wręcz nieludzkim. Trzeba uważać, aby zatrzymać się na płytkim i bezkrytycznym rozumieniu tego wezwania. Słowa te nie wymagają miłości do kiczu i miernoty, ani tym bardziej do zła. Kochać, co kocha młodzież, to kochać to, co prawdziwie dobre w ich życiu, nawet jeśli to coś ledwie się tli w pogorzelisku dzisiejszej młodzieżowej kultury. Jakoś naturalnie wyrastamy z pewnych zachowań i stajemy się wygodnymi obserwatorami szaleństw młodości. Słyszałem ostatnio, iż odpowiedzialni za duszpasterstwo młodzieżowe we Włoszech udali się do dyskotek, aby zobaczyć, jak i gdzie dziś bawi się młodzież. Ośmielę się twierdzić, że ks. Bosko poszedłby się tam pobawić, a nie tylko zobaczyć, jak się bawią jego wychowankowie.

Podsumowując tę refleksję nad słowami: „Spraw, aby cię kochali”, należy bezwzględnie zauważyć, iż system wychowawczy ks. Bosko stawia ogromne wymagania przede wszystkim wychowawcom. To w ich rękach – bez wielkiej przesady – leży dobro młodego człowieka. Tego, kim są, nie da się ukryć ani zastąpić, dlatego muszą być to przewodnicy najwyższych lotów. Po prostu *cool*.

² MB 14, 514.

³ MB 3, 585.

⁴ Jan Bosko. *List z Rzymu* s. 48.

2. Oratorium

Sam ks. Bosko pracował z młodymi na wiele różnych sposobów, ale pierwotną i najbardziej podstawową formą jego pracy było oratorium. Nie był on twórcą tej formy wychowywania młodych, lecz wpisał się w tę tradycję w bardzo oryginalny sposób. Czym było oratorium w jego rozumieniu?

Było domem, który przygarnia; parafią, która ewangelizuje; szkołą, która przygotowuje do życia, i podwórkiem, gdzie spotykają się przyjaciele i żyje się radośnie.

Te zwarte słowa konstytucji naszego zgromadzenia zawierają życiową mądrość wychowawczą ks. Bosko. Uderzające jest całościowe spojrzenie na potrzeby młodego człowieka. Kryje się w nich również totalna otwartość na jego przyjęcie, niezależnie od poziomu jego rozwoju.

Otwartość oratorium – to wymiar, o którym chciałbym powiedzieć coś więcej. Jeden z moich kolegów salezjanów powiedział kiedyś, że oratorium to jak „czerwony autobus (dzisiaj są raczej niebieskie), do którego się wsiada, kiedy chce, i wysiada, kiedy chce”. To powiedzenie dobrze oddaje klimat tego, o czym chcemy mówić. Oratorium jest dla wszystkich. Nie ma ograniczeń (poza bardzo wyjątkowymi przypadkami usunięć) w dostępności. Nie wymaga określonego poziomu wychowania. Lubię mówić, że „poprzeczka w oratorium ustawiana jest tak nisko, aby było niewielu zdolnych przejść pod nią”.

W tym jednak nie wyczerpuje się kwestia otwartości tej formy pracy. Otwartość bowiem polega nie tylko na zdolności wpuszczania do oratorium, ale również na zdolności utrzymywania w nim młodych. Co z tego, że każdy będzie mógł wejść, jeśli wychodząc, powie „to nie dla mnie”? Otwartość wymaga stworzenia takiej przestrzeni, w której każdy znajdzie coś dla siebie, coś, co go zatrzyma, co jest na miarę jego osoby. Dla jednych będzie to sport, dla drugich muzyka, dla trzecich teatr lub majsterkowanie, dla kolejnych chęć pomocy drugiemu czy wreszcie strawa duchowa, której poszukują.

Otwartość oratorium, jako wstępny, minimalny próg wymagań, staje się zobowiązaniem do stworzenia różnorodnych propozycji aktywności i przyjaznego klimatu wzajemnej życzliwości, a wszystko w perspektywie całościowego wychowania młodego człowieka „na dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela”⁵. Ważne jest, aby zwiększając gamę propozycji, na które „łapie” się młodzież, nie zgubić całościowości w patrzeniu na nią; żeby sportu i turystyki nie nazywać już wychowaniem.

⁵ MB 13, 618.

Cel więc osiąga się wtedy, gdy młody człowiek całe swoje życie potrafi odnosić do Chrystusa. Nie tylko deklaruje, że je powierza Jezusowi, lecz także potrafi praktycznie to realizować. Wielu wychowawców zdaje się nie dostrzegać tak całościowo problemu wychowania. Księża lub inni wychowawcy chrześcijańscy, akcentując – i słusznie – prymat rzeczywistości duchowej, często nie są zainteresowani „zwykłym szarym życiem”, a w nim sfera uczuciową młodego człowieka, jego rozwojem fizycznym ani prozaiczną sytuacją w szkole. Z kolei wychowawcy świeccy, a wśród nich rodzice, jako pierwsi wychowawcy, nic nie mówią o postawach i wartościach duchowych, stwarzając niejednokrotnie wrażenie, iż są one drugorzędne w kształtowaniu osobowości dziecka. Jest dzisiaj dużym wyzwaniem dla wychowawców przejść ponad tymi fałszywymi podziałami kompetencji. Wychowanie ze swej natury daje wszystko albo nic. Wspecjalizowana może pozostać np. wiedza.

Ks. Bosko w swej propozycji wychowawczej zaczyna budować od tego, co najbardziej elementarne, i nie chce pominąć żadnego ze składników. Wiele razy słyszałem z ust innych pytanie wyrażające podziw: jak wy to robicie, że z boiska idziecie do kaplicy, a z kaplicy na boisko lub do szkoły? Dwa lata temu, prowadząc turnus wakacyjny w Bieszczadach, organizowałem folkotekę. Wynajęliśmy cały bar, do którego od czasu do czasu dobijali się kolejni turyści. Niektórzy, po zaakceptowaniu wstępnych warunków, tzn. tego, że piwa nie pijemy, zostawali bawić się razem z nami. Zabawę zakończyła modlitwa, która tego wieczoru rozwinęła się w spontaniczne prośby i podziękowania przedstawiane Bogu. O ile wchodzących przypadkowych turystów nie dziwił fakt, że młodzież z księdzem nie może pić piwa, o tyle naturalność i prostota z jaką uczestnicy zabawy przystąpili do modlitwy po skończonym tupaniu, zadziwiła – pozytywnie – wielu.

3. Asystencja

Na koniec pozostaje się zapytać, jak wychowawcze serce Księdza Bosko realizowało ten piękny ideał w konkretnym życiu. Konkretnie sprowadza się do słowa „asystencja”, co znaczy najogólniej „wychowawcza obecność”. Nie wystarczy sama obecność, choć jest to warunek konieczny, lecz musi być ona wychowawcza. Nie można być wychowawcą, nie będąc obecnym, ale można być obecnym, nie będąc wychowawcą. Pomijając przypadki, kiedy obecność jest destrukcyjna, należy zauważyć, iż wielokrotnie może być ona nieznaczająca. Taką sytuację zauważył ks. Bosko w swoim oratorium i pisał o niej w *Liście z Rzymu*: wychowawcy zaabsorbowani sobą, a chłopcy pozornie dobrze się zachowujący. Dwa światy istniejące obok siebie.

Asystencja to obecność wychowawcza ciągła. W internatach salezjańskich wygląda to tak, że wychowawcy budzą młodzież i „usypiają”, a w tak zwanym międzyczasie na krok jej nie opuszczają. Są w studium podczas nauki, są w kaplicy podczas modlitwy, są w jadalni podczas posiłku i na boisku podczas rekreacji. Taka obecność realizuje idee prewencji w wychowaniu, tzn. stawia wychowanka w sytuacji niemożliwości popełnienia wykroczenia. To jedynie negatywny wymiar prewencji. Dla księdza Bosko znaczy ona coś znacznie większego. Prewencja to zauroczenie się dobrem. To spotkanie z dobrem ucieleśnionym w osobie wychowawcy. Wielkie słowa, ale jeśli pamiętamy jeszcze, co czytaliśmy na początku tego artykułu, to przestaje nas dziwić, dlaczego ten system jest wymagający przede wszystkim od niego. To, kim jest, dzięki asystencji staje się konkretną propozycją wychowawczą.

Również dzięki tej stałej obecności staje się możliwa realizacja wychowania dostosowanego do konkretnej sytuacji wychowanka. Przekraczając „oratoryjną poprzeczkę”, spotyka się on z wychowawcą, który proponuje mu dostosowaną do jego możliwości ścieżkę rozwoju. W ten sposób możliwe jest realizowanie takiej otwartości, o której pisałem wyżej. Bez konkretnej obecności ustanawia się standardy, które wprowadzają porządek, ale też powodują wykluczenia.

Kiedyś zastanawiałem się, w jaki sposób ks. Bosko, asystując, znajdował czas na osobistą rozmowę czy spowiedź. Wydawało mi się to nie do połączenia. W miarę nabywania doświadczenia, zorientowałem się, jak wiele wiadomości uzyskuje wychowawca, będąc na stałe wśród wychowanków. Nie potrzeba już wtedy długich rozmów terapeutycznych, które najpierw budują zaufanie, a później burzą mury mechanizmów obronnych, aby wreszcie dotrzeć do ziaren prawdy o wychowanku – ziaren, które także on sam będzie mógł uznać i dostrzec. Towarzyszenie na modlitwie, w pracy i w zabawie, w samotności i wśród innych, otwiera przed wychowawcą te skarby niemal automatycznie. Daje mu też konkretne ilustracje, które pozwalają w szybki sposób przekonać wychowanka o jego kondycji. Dlatego ks. Bosko wystarczyły krótkie spotkania, czasami jedynie przysłowiowe „słówka na ucho”⁶, aby dotrzeć do sedna życiowej sytuacji młodego człowieka.

Ufam, że dynamiczny rozwój salezjańskiego charyzmatu wychowawczego jest wystarczającym dowodem na to, jak słuszne były intuicje i przedsięwzięcia ks. Bosko na rzecz młodzieży. Rzecz jasna, doświadczenie i wiedza autora nie wyczerpują tego bogatego zagadnienia, jakim jest system wychowawczy tego ojca i nauczyciela młodzieży. Niech rozważania te staną się przynajmniej zachętą dla innych, do szukania w tym skarbcu nowych natchnień w pracy wychowawczej. Przede wszystkim niech mobilizują serca tych, którym rodzice powierzyli swe dzieci.

⁶ Por. MB 6, 441-443; 7, 504.

Bibliografia

Cian L.: *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*. Warszawa 1986.

Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco. T. I-XX. San Benigno Canavese– Torino 1898-1948.

Educating Is a Matter of the Heart

Summary

Implementing the educational ideas contained in the preventive system of Fr. Bosco puts enormous demands first of all on educators. The love of the educator, which ought to become reciprocal, is an attempt to follow and participate in the Love, Who appears in the pages of the Bible. Only then can the oratory be a home, parish, school and backyard where every young person will find something for themselves, what is appropriate for his person and will lead him to Christ. Thanks to the accompanying prayer, work and play, alone and among others, the assistance of constantly present education, it becomes possible to implement education tailored to the specific situation of the pupil.

Słowa kluczowe: młodzież, wychowanie, miłość, asystencja, oratorium

Keywords: youth, education, charity, assistance, oratory

S. Maria Agnieszka Chrapek CSSMA

Rodzina zaprzyjaźniona jako kontynuacja założeń systemu wychowawczego bł. Bronisława Markiewicza

Rodzina jest dla dziecka pierwszym środowiskiem społecznym, do którego wchodzi ono przez sam fakt narodzin. Sobór Watykański II w Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim¹ naucza:

Rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są zobowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznawani za pierwszych i głównych wychowawców.

Często jednak zdarzają się zaburzenia funkcjonowania rodziny. W konsekwencji prowadzi to do przeniesienia obowiązków rodziców wobec dzieci na różnego typu placówki opiekuńczo-wychowawcze. Wszystkie te placówki zaś starają się brać pod uwagę nadrzędną funkcję rodziny w życiu dziecka.

Szczególnym rozważaniom poddać należy koncepcję wychowawczą błogosławionego ks. Bronisława Markiewicza, wielkiego wychowawcy dzieci i młodzieży. Zakładała ona pełny rozwój osobowy podopiecznego oraz przygotowanie do samodzielnego życia w integracji ze społeczeństwem, w którym ma on żyć w przyszłości i nadal się rozwijać. Cały proces wychowawczy oparty był na powściągliwości i pracy oraz troskliwej asystencji wychowawców. Ks. Markiewicz zwracał uwagę przede wszystkim na przetwarzanie i uszlachetnianie wnętrza wychowanka. Mawiał:

Nie hamujcie samodzielności charakteru swoich dzieci, nie przytłumiajcie dzielnych porywów w samym zarodku nie przeszkadzajcie, aby z dziecka wyrobił się człowiek. Tym sposobem wyrabia się dzielne charaktery i silne wole, a jeden taki człowiek jest wart więcej od tysiąca ludzi biernych².

¹ Sobór Watykański II. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim nr 3.

² B. Markiewicz. *Rozwój serca i umysłu dzieci*. W: *Przewodnik dla wychowawców*. T. II. Miejsce Piastowe 1912 s. 59.

1. Troska o rodzinny charakter wychowania w systemie wychowawczym bł. Bronisława Markiewicza

Bronisław Markiewicz urodził się 13 lipca 1842 r. w Pruchniku. Był jednym z jedenaściorga rodzeństwa żyjącego w średnio zamożnej rodzinie. Po ukończeniu szkoły elementarnej w Pruchniku kontynuował naukę w gimnazjum w Przemyślu, po czym wstąpił do seminarium duchowego – również w Przemyślu. Podczas studiów teologicznych (1863-1867) katechizował dzieci i młodzież. Poznał wtedy problemy związane z nędzą i ogromnymi zaniedbaniami materialnymi i moralnymi ówczesnego społeczeństwa. 15 września 1867 r. ukończył studia i otrzymał święcenia kapłańskie. Po święceniach i po pewnym okresie pracy w charakterze wikarego, a potem proboszcza i profesora Seminarium Duchownego w Przemyślu, postanowił wstąpić do Towarzystwa Salezjańskiego we Włoszech i zająć się całkowicie wychowaniem i kształceniem młodzieży, przekonany, że tylko tak można przerwać błędne koło nędzy. Uważał, że tylko ludzie dobrze wychowani i wykształceni będą mogli podjąć pracę i służyć krajowi.

Wiosną 1892 r. ks. B. Markiewicz, po kilkuletnim pobycie we Włoszech, wrócił do Galicji. Nominowany przez biskupa przemyskiego, objął probostwo w Miejsku koło Krosna. Bogate doświadczenia, nabyte we Włoszech, dobrze go przygotowały do nowych zadań. Dlatego prawie od razu na wiejskiej plebanii zapoczątkował pracę na rzecz dzieci³.

Ks. Bronisław Markiewicz, decydując się na prowadzenie zakładów wychowawczych, w pewnym sensie był zobligowany do określenia konkretnych zasad wychowania. Priorytety zaczerpnął z własnych doświadczeń i kontaktów z ludźmi, którzy mieli istotny wpływ na jego poglądy, chociażby ze św. Janem Bosko.

Działalność pedagogiczna i system wychowania ks. Bronisława Markiewicza stanowiły oryginalną i nową – jak na czasy jemu współczesne – koncepcję opieki nad dziećmi osieroconymi. Najważniejszym zadaniem, które realizował przez cały okres dwudziestoletniej działalności pedagogicznej w Miejsku Piastowym, było kompensowanie braku rodziny wychowankom przebywającym w założonych przez niego zakładach wychowawczych.

Poniżej przedstawiony będzie problem troski ks. Bronisława Markiewicza o ducha rodzinnego w zakładach wychowawczych, którym dał początek i którym przewodził. Następnie zaprezentuje się kontynuację jego zaleceń dotyczących wychowania

³ Por. R. Stojcka-Zuber. *System wychowawczy ks. Bronisława Markiewicza*. Marki-Struga 2001 s. 14-18.

w duchu rodzinnym w prowadzonych obecnie przez Zgromadzenie Sióstr Michalitek w Katolickich Placówkach Wychowawczych „Nasz Dom”.

2. Duch rodzinny w zakładach wychowawczych bł. Bronisława Markiewicza

Ks. Markiewicz wielokrotnie odwoływał się do religijnego wychowania otrzymanego od rodziców, które nadało właściwy kierunek jego życiu. Wspomnienia dzieciństwa i młodości przeżytej w pełnej miłości rodzinie pomagały Markiewiczowi stworzyć odpowiednią atmosferę dzieciom, które na skutek różnych zdarzeń losowych pozbawione były rodzinnego domu. Wspomnienia te wpływały na konieczność nieustannego tworzenia ducha rodzinnego wśród wychowawców i wychowanków w zakładach dla sierot i dzieci opuszczonych, które prowadził.

W tym celu w systemie wychowawczym ks. Markiewicz stosował ważne zasady: praca i powściągliwość oraz głęboka formacja religijna.

Ks. Markiewicz wskazywał na konieczność podejmowania trojakiemu rodzaju pracy: fizycznej, umysłowej i duchowej. Pracy fizycznej i umysłowej przyznawał pierwszoplanowe znaczenie. Praca duchowa zaś miała zwracać pozostałe ku celowi nadprzyrodzonemu i chronić przed przewartościowaniem którejkolwiek.

Powściągliwość miała pomóc szukać wybiórczo tego, co najistotniejsze, w tym, co oferował świat i do czego lgnęła młodzieńcza, nieuporządkowana natura. Powściągliwość jako naczelna sprawność, według ks. Markiewicza, miała objąć całego człowieka, wszystkie jego władze, a doczesne dobra podporządkować jego harmonijnemu rozwojowi.

Wszystkie zabiegi wychowawcze Ks. Markiewicz opierał na religii prawdziwej. Cały proces wychowawczy opierał się na dobrej formacji religijnej, ponieważ tylko takie wychowanie mogło wyrobić w wychowankach mocny i stały charakter i dopiero tacy ludzie zdolni są dokonać wielkich rzeczy⁴.

Zasad powyższych mogli uczyć tylko wychowawcy, którzy – całym sercem oddani wychowankom, ustawicznie obecni wśród nich w pracy, na posiłkach, rekreacji i modlitwie – wytwarzali wspólnie z nimi klimat rodzinnego domu.

⁴ Por. B. Markiewicz. *Wychowanie wielkich charakterów*. W: *Przewodnik dla wychowawców*. T. II s. 268.

Ks. Markiewicz, sam będąc wychowawcą, kładł duży nacisk na osobowość wychowawców jako postaci związanych z kształtowaniem „wielkich charakterów” wychowanków⁵. Systematycznie przypominał, że mają oni być dla dzieci osobami zastępującymi im najbliższych. Mówił:

Dla dzieci opuszczonych wychowawca jest ojcem, matką, mistrzem, przyjacielem, dobroczyńcą po Bogu największym, sprawcą przyszości swoich wychowanków. Wychowawcy tedy dzieci opuszczonych, w całym znaczeniu tego słowa, zastępują im rodziców, kłopotą się o ich jedzenie, ubranie, mieszkanie, stan duszy, o naukę, sposób życia późniejszy⁶.

Taką postawę odpowiedzialności wyniósł z rodzinnego domu i od swego duchowego mistrza św. Jana Bosko. Wiedział, że może się to dokonywać tylko poprzez odpowiednio stymulowane duchowe więzi pomiędzy opiekunami a ich podopiecznymi, oparte na „osobistych kontaktach między wychowawcą a wychowankiem w atmosferze spontanicznego i otwartego zaufania, na szczerzej lojalnej współpracy, która dotyczy zainteresowań i czasu wolnego wychowanka oraz głębszych przykładów wewnętrznych jego życia duchowego”⁷.

Zadanie powierzone przez ks. Markiewicza wychowawcom wymagało ustawicznej obecności przy wychowankach. Stała obecność wśród wychowanków była fundamentem działań wychowawczych określanych jako asystencja. Pełna życzliwości i braterska obecność uniemożliwiała wychowankom wykroczenia, jakie niesie młodzieńcza pomysłowość, a zarazem była szkołą rozwijania dobra w ich sercach. Ks. Markiewicz mawiał, że „przede wszystkim należy się starać, aby wychowanków nigdy nie pozostawiać samych, tj. bez dozoru”⁸.

Kolejnym sposobem osiągnięcia atmosfery rodzinnej było całkowite dostosowanie się wychowawców do sposobu życia opuszczonych dzieci. Wychowawcy nosili ubogie ubrania, razem z wychowankami spożywali skromne potrawy, nikt też nie pobierał wynagrodzenia za swą pracę. Świadczy o tym list ks. Markiewicza do Sybowskiego, w którym pisze:

Ciekawe jest ubranie p. Latuska i przełożonych w zakładzie. Suknie służą im po kilka lat. Wszystko idzie na sieroty... Pierwszeństwo w przyjmowaniu do zakładu mają dzieci

⁵ Por. tamże s. 267-273.

⁶ B. Markiewicz. *Różne rodzaje dobrego wychowania młodzieży*. W: *Przewodnik dla wychowawców*. T. I s. 168-169.

⁷ L. Cian. *System zapobiegawczy św. Jana Bosko i charakterystyczne rysy jego stylu*. Warszawa 1986 s. 30-31.

⁸ B. Markiewicz. *O użyciu metody uprzedzającej przy wychowaniu młodzieży*. W: *Przewodnik dla wychowawców*. T. II s. 310.

najuboższe, rzeczywiście opuszczone, bez protekcji. Te okoliczności ogromnie chwytają za serce i tworzą dla bezdomnych atmosferę prawdziwie rodzinną⁹.

Wychowankowie czasów ks. Markiewicza dobitnie akcentowali rodzinną atmosferę jego zakładów. Oto znamienna wypowiedź:

Wychowawcy pełni poświęcenia i oddani bez reszty sprawie wychowania byli niemal przez wszystkich chłopców kochani. Zakład był dla nas drugą rodziną, do której najczęściej zwracały się nasze myśli i tęsknoty, gdyśmy się znaleźli poza nim. Pisaliśmy listy do swoich wychowawców i przyjeżdżaliśmy na urlop do Zakładu" (W.S. nr 3)¹⁰.

Cechą charakterystyczną zakładów wychowawczych ks. Markiewicza, jak w każdym domu, była wspólna praca.

Wychowawcza wartość pracy jest ściśle powiązana z rodzinną atmosferą zakładów po to, by sieroty i dzieci porzucone czuły się tu jak w normalnej rodzinie, gdzie wszyscy pracują dla wspólnego dobra, gdzie poznaje się trudy pracy, ale też i jej błogosławieństwo¹¹.

Wychowawcy, tworząc wierną wspólnotę myśli wychowawczej ks. Markiewicza, zawsze brali bezpośredni i czynny udział w pracy wychowanków, w miarę możliwości wspierając ich swoim doświadczeniem, siłą fizyczną i – przede wszystkim – zaangażowaną postawą twórczą.

Ważnym elementem stałej obecności w zakładach wychowawczych ks. Markiewicza był tzw. wspólny stół. Wychowawcy jedli te same posiłki co wychowankowie, wspólnie z nimi dzieląc biedę i skromne pożywienie. W trakcie jednej z wizytacji, kiedy przybyły z Włoch wizytator nakazywał dawać lepsze posiłki wychowawcom i kandydatom do zgromadzenia, ks. Markiewicz z bólem próbował oponować, stwierdzając:

Ależ to niemożliwe, aby sieroty i bezdomne dzieci jadły gorsze jedzenie od wychowawców¹².

Cenili to wychowankowie, skoro we wspomnieniach pisali:

Nie tylko personel wychowawczy jadł z dziećmi, ale dzwonek na posiłki wzywał wszystkie Siostry i dzieci... Przyznam się szczerze, że wspólne jedzenie bardzo mi się podobało.

⁹ B. Markiewicz. *List do F. Sypowskiego*, dn. 28 X 1908. W: *Listy*. T. IV (manuskrypt). Archiwum Towarzystwa św. Michała Archanioła. Miejsce Piastowe.

¹⁰ Wszystkie świadectwa wychowanków przytaczane w tym punkcie pracy pochodzą z: J. Furman. *Podstawy psychologiczne metod wychowawczych w systemie Ks. Bronisława Markiewicza* (mps pracy magisterskiej). Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archanioła. Miejsce Piastowe.

¹¹ M. Stachura. *Wszedł między lud*. Marki-Struga 1995 s. 115.

¹² W. Kluz. *Realista*. Miejsce Piastowe-Struga 1978 s. 150.

Więcej pociągało mnie do Sióstr i więcej przypominał się dom rodzinny przy wspólnym stole (A. S. nr 29).

Rodzinne wychowanie to także czas wytchnienia, czynnego odpoczynku. W zakładach ks. Markiewicza organizowano przedstawienia teatralne, wycieczki i śpiewy. W bardzo określony sposób starano się zająć czas wolny, m.in. po to, by wyłonić zdolności, zainteresowania, siłę twórczą umysłu i woli każdego z wychowanków. W zakładach działała orkiestra i chór. Ks. B. Markiewicz podkreślał, że „zabronić młodzieży śmiechów i uciech jest to chcieć, ażeby wiosna rodziła jesienne owoce”¹³.

Wspólnotę ogniska domowego koronowało wspólne przebywanie na modlitwie. Modlitwa i sakramenty święte odgrywały zasadniczą rolę w markiewiczowskim wychowaniu. Skupiały wychowanków w poczuciu bliskiej obecności Boga. Przed tabernakulum dzieci opuszczone znajdowały najlepszego Ojca i Opiekuna. Wychowankowie wychodziły ze Mszy św. ze świadomością posiadania Boga jako towarzysza życia oraz świadka ich myśli, słów i czynów¹⁴. Jedna z wychowanek pierwszych zakładów po latach wspomina formacyjny wpływ codziennej Komunii św. i zachęty ks. Markiewicza:

Największy wpływ na zmianę postępowania mojego miała codzienna Komunia św. Na drugim miejscu przemówienia i konferencje ks. B. Markiewicza poparte Jego osobistym życiem (W.S. nr 3).

Odnosząc wszelkie posunięcia Ks. Markiewicza do współczesności, nietrudno zauważyć, że prawidłowo obrane wartości dają gwarancję trwałego funkcjonowania dzieła. Obecnie wychowawczy system błogosławionego ks. Markiewicza realizowany jest w działalności jego duchowych synów i córek, księży michalitów i sióstr michalitek. Siostry michalitki prowadzą całkowitą opiekę nad dziećmi w Katolickich Placówkach Wychowawczych „Nasz Dom”.

3. Elementy procesu wychowawczego i rodzinny charakter wychowania w Katolickich Placówkach Wychowawczych „Nasz Dom”

Do 1959 r. Zgromadzenie Sióstr Św. Michała Archanioła, realizując inicjatywę wychowawczą ks. B. Markiewicza, prowadziło wiele placówek opiekuńczo-wychowawczych.

¹³ B. Markiewicz, *Zdania o wychowaniu wyjęte z pism Franciszka Karpińskiego*. „Powściągliwość i Praca” 1900 nr 6 s. 45.

¹⁴ Por. A. Chrapek, *Eucharystia w działalności wychowawczej ks. Bronisława Markiewicza*. W: *Myśl pedagogiczna ks. Bronisława Markiewicza*. Red. J. Homplewicz, A. Garbarz. Rzeszów 1997 s. 83.

wawczych, przedszkoli i ochronek. Od 1960 r. władze państwowe zaczęły masowo likwidować placówki prowadzone przez zgromadzenia zakonne.

W latach 1980-89 nastąpiły kolejne zmiany społeczno-polityczne w Polsce, w których wyniku zakony mogły się ubiegać o zwrot utraconych własności i na nowo podejmować dzieła dobroczynne właściwe charyzmatowi Zgromadzenia.

Zgromadzenie Sióstr Michalitek, włączając się w nurt tych przemian, zaczęło otwierać placówki wychowawcze dla biednych i opuszczonych dzieci. Już samo określenie „Nasz Dom” sugeruje realizację inicjatywy wychowawczej błogosławionego ks. Bronisława Markiewicza w klimacie domu rodzinnego. Celem tych placówek jest wszechstronne wychowanie dzieci przez tworzenie właściwych warunków opiekuńczo-wychowawczych, religijnych, zdrowotnych i materialnych, prowadzących do:

- zapewnienia dobra wychowanka i wszechstronnego rozwoju jego osobowości, opartego na chrześcijańskim systemie wartości, ze szczególnym uwzględnieniem markiewiczowskich idei: „Któż jak Bóg” oraz „powściągliwość i praca”;
- wprowadzenia wychowanków w potrójną pracę: fizyczną, umysłową i duchową;
- przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia w środowisku w integracji ze społeczeństwem, opartego na odpowiedzialności i miłości¹⁵.

Wszystkie powyższe elementy wchodziły w skład systemu wychowawczego opartego na przewodnich ideach wychowawczych bł. ks. Bronisława Markiewicza.

4. Elementy procesu wychowawczego

Wychowanie w Katolickich Placówkach Wychowawczych „Nasz Dom” charakteryzuje się troską o harmonijny rozwój dziecka na wszystkich płaszczyznach jego życia i próbą tworzenia zbliżonego do rodziny środowiska, w którym dziecko pozostaje w centrum uwagi i miłości opiekunów. Relacja wychowawca–wychowanek ma tu bardziej charakter towarzyszenia niż pouczania.

Metody opiekuńczo-wychowawcze stosowane w Katolickich Placówkach Wychowawczych „Nasz Dom” są proste, oparte na życiu w powściągliwości, na wspólnej pracy i rozrywce, dobrym przykładzie, życzliwej atmosferze i wspólnej modlitwie. Istota takiej właśnie współpracy między siostrami, a wychowanekami polega na systematycznym wprowadzaniu systemu wychowawczego Założyciela Zgromadzenia ks. Bronisława Markiewicza w sposób taki, by mógł być akceptowany przez wszystkie wychowanki.

¹⁵ Regulamin Katolickiej Placówki Wychowawczej „Nasz Dom” § 4.2. Mochnaczka Niżna 2008.

Zasadniczą cechą powściągliwości jest opanowanie, dotyczące czynów, myśli, słów, sądów i wszelkich impulsywnych reakcji oraz wyrażanie ich w odpowiedniej dozie i w odpowiednim czasie. Powściągliwość jest tą drogą, na której można znaleźć złoty środek. Tego typu środek w sposób naturalny harmonizuje funkcjonowanie rodziny, do czego przygotowują się dziewczęta z placówek „Nasz Dom”.

Kiedyś same ustaliłyśmy, że zrezygnujemy z podwieczorków, pisze jedna z dziewcząt, aby zaoszczędzić na słodyczach, tylko dlatego, że chciałyśmy pojechać w czasie wakacji nad morze (M.Z.)¹⁶.

Oprócz powściągliwości, istotną zasadą wychowawczą w Katolickich Placówkach Wychowawczych „Nasz Dom” jest praca, w którą – wraz z wychowankami – czynnie włączają się siostry wychowawczynie. Uczą one dziewczęta podstawowych prac domowych, włączają się też w trud pracy umysłowej, pomagając w codziennym odrabianiu lekcji i rozwijaniu zdolności dziewcząt. Praca bowiem w systemie markiewiczowskim ma potrójny wymiar: fizyczny, umysłowy i duchowy. Ten ostatni wyrabiany jest w praktyce powściągliwości i na modlitwie.

Również siostry z nami pracują i pokazują dużo nowych i ciekawych rzeczy – wspomina jedna z wychowanek. Jeśli siostry mają inne obowiązki lub idą do kościoła [...] jesteśmy odpowiedzialne za całokształt, a szczególnie za nasze cztery skarby, czyli dzieci, które również są w naszej placówce [...]. Dlatego też później będziemy umiały zająć się swoimi dziećmi po założeniu rodziny, jak skończymy szkołę i odejdziemy (D.E.).

Nie tylko praca, lecz także czas rekreacji, umiejętnego wykorzystania chwil przeznaczonych na wypoczynek, ma bardzo istotne miejsce w życiu placówek „Nasz Dom”. Usamodzielniona wychowanka z Mochnaczki wspomina:

Jak byłyśmy mniejsze, to siostry wymyślały nam zawsze coś nowego np. w soboty czy w niedzielę urządzałyśmy sobie różne wycieczki [...] Gdy nigdzie nie szłyśmy, to siostry organizowały nam na podwórku różne zabawy – sporty (S.T.).

Rekreacja jest jedną z form, które przyczyniają się do pełniejszej integracji grupy. Wychowanki kojarzą placówkę z możliwością przyjemnego spędzenia czasu, z ciepłem, które jest im okazywane m.in. przez organizowanie odpowiedniej formy wypoczynku.

¹⁶ Świadczenia wychowanek przytaczane w tym punkcie niniejszej pracy pochodzą z: J. Mikos. *Realizacja systemu wychowawczego błogosławionego ks. Bronisława Markiewicza w Katolickiej Placówce Wychowawczej „Nasz Dom” w Mochnaczce* (mps pracy magisterskiej). Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archanioła. Miejsce Piastowe.

Głównym elementem w wychowaniu michalickim jest modlitwa, którą każdy przeżywa osobiście w takim stopniu, w jakim jest w stanie ją przeżyć. Modlitwa jest formą wyciszenia i ma szczególną moc. Dlatego też siostry starają się pokazać, jaką siłę i jakie znaczenie ma modlitwa dla każdej wychowanki.

Modlitwa dla mnie była już dawno zapomniana – pisze jedna z wychowanek. – Tutaj nauczyłam się od nowa modlić, wierzyć w dobroć Boga, ponieważ obwiniałam Go za to, co było. Bardzo podobało mi się, i podoba do tej pory, że wieczorem idziemy na wspólną modlitwę... (J.K.).

Wiele elementów składa się na wychowanie w duchu markiewiczowskiego systemu wychowawczego. Są nimi wyżej omówione: modlitwa, powściągliwość, praca, stała obecność wychowawczyń, a przy tym małe grupy, sprzyjające indywidualnemu traktowaniu dzieci. To wszystko, wplecione w życzliwy klimat placówki, przybliży wychowankom atmosferę domu rodzinnego.

5. Rodzinny charakter wychowania

Merytorycznie placówka opiekuńczo-wychowawcza nie jest domem rodzinnym, ale miejscem, gdzie można taki dom pokazać. Elementem stwarzającym atmosferę rodzinną w Katolickich Placówkach Wychowawczych „Nasz Dom” jest zewnętrzny i wewnętrzny wystrój domu, postrzegany przez wszystkich odwiedzających placówki jako rodzinny. Opisuje je, po oficjalnej kontroli w jednej z placówek, pracownik Urzędu Wojewódzkiego w słowach:

Na parterze znajdują się [...] pokoje dziewczynek (trzy), bardzo ładnie i funkcjonalnie urządzone. W każdym znajduje się rozkładany fotel do spania regały z szafkami i komodami na ubrania, biurkami i krzesłami do odrabiania lekcji i innych zajęć. Każda dziewczynka ma swój kącik z fotelem, bieliźniarką i półkami na osobiste rzeczy i drobiazgi. W pokojach wiszą firanki i kolorowe zasłony, obrazki, rysunki i plakaty. Na podłodze leżą kolorowe dywany, lub wykładzina podłogowa. Pokoje są bardzo przytulne, ciepłe i indywidualnie urządzone – w każdym jest mnóstwo osobistych drobiazgów, co nadaje bardzo domowy charakter¹⁷.

¹⁷ Protokół z kontroli przeprowadzonej w ramach kontroli kompleksowej Starostwa Nowosądeckiego przez pracowników Wydziału Zdrowia i Polityki Społecznej MUW w Krakowie, s. 8-9. Kontrolę przeprowadzono w dniu 9 grudnia 2002 r.

Bardzo często dzieci potrzebują odosobnienia, tak jak w normalnie funkcjonującej rodzinie. Z tego również względu, by mogły czuć się w swoich pokojach szczęśliwe, mają możliwość samodzielnego decydowania o wystroju własnego pokoju, zarówno co do koloru, jak i ustawienia niektórych mebli. Dzieci starają się dbać o porządek w miejscach, w których się uczą, wypoczywają czy śpią. Ten nawyk przenoszą w przyszłości do własnych rodzin.

Innym bardzo istotnym szczegółem świadczącym o rodzinnym charakterze panującym w Katolickich Placówkach Wychowawczych „Nasz Dom” jest fakt, że żadna wychowanka nie akceptuje nazwy „Dom Dziecka”. Mało tego, przy każdej możliwej sposobności twierdzą, że wychowują się u sióstr michalitek, postrzegając to jako swoiste wyróżnienie.

Na potwierdzenie chęci utrzymania atmosfery rodzinności na terenie placówki nie używa się również standardowych tytułów przysługujących poszczególnym siostronom pełniącym obowiązki dyrektorki, wychowawczyni itp. Tego typu określenia są obce wychowankom, ale nie używają tych zwrotów, by nie nadawać placówce charakteru instytucji. Jest to również forma zachowania świadcząca w sposób szczególny o zaufaniu wychowanek do sióstr i utożsamiania się z placówką jako z własnym domem.

Z założenia markiewiczowskiego stylu wychowania, przeniesionego na Katolickie Placówki Wychowawcze „Nasz Dom”, wynika konieczność troski o dziecko w sposób zbliżony do modelu rodzinnego. Taki sposób postępowania jest wpisany w powołanie każdej z sióstr, a ogólnie staje się misją wypełnianą w duchu modlitwy, powściągliwości i pracy. Można powiedzieć, że: „siostry i dziewczęta traktują placówkę jak własny dom, o który razem dbają i gdzie wzajemnie wspierają się w pracy i nauce, dzielą radości i problemy”¹⁸.

6. Historia i charakter współpracy wychowawczej Katolickich Placówek Wychowawczych „Nasz Dom” z rodzinami zaprzyjaźnionymi

Zgromadzenie Sióstr św. Michała Archaniola, którego założycielem jest wspomniany powyżej wielki wychowawca, ks. Bronisław Markiewicz, jako zgromadzenie wychowawcze pragnie pomagać i wychowywać dzieci pozbawione częściowo lub

¹⁸ Tamże.

całkowicie opieki rodzicielskiej. Wychowując dzieci w tych placówkach w rodzinnej atmosferze, chce je przygotować do dorosłego życia oraz stworzenia przez nie dobrych rodzin¹⁹.

W tym celu Zgromadzenie podejmuje współpracę z rodzinami zaprzyjaźnionymi oraz wspiera trud wychowawczy tych rodzin. Rodziny zaprzyjaźnione, przez udostępnienie dzieciom z placówek „Nasz Dom” własnego życia rodzinnego, przyczyniają się do przedstawienia im wzoru życia zdrowej rodziny.

6.1. Historia współpracy

Gdy w latach 1980-1989 nastąpiły kolejne zmiany społeczno-polityczne w Polsce, Zgromadzenie Sióstr Michalitek powróciło do całkowitej opieki nad dziećmi biednymi i opuszczonymi. Zdecydowało także, że utrzyma rodzinny styl placówek, w których liczba dzieci nie przekroczy 14 osób, a priorytetem będzie rodzinny charakter wychowania oraz troska o wskazanie dzieciom prawidłowego środowiska rodzinnego. Odpowiedź znaleziono wkrótce. Obszerny opis tego faktu napotykamy w artykule pt: *Czy jubileusz w wychowaniu?*²⁰.

Dzięki wrażliwości osób z ropczyckiej parafii, której patronuje Matka Boża Królowa Rodzin, michalickie dzieło wychowawcze od lipca 1994 r. powiększyło się o świeckich współpracowników, czyli o rodziny, które – otwarte na problemy dzieci oderwanych od naturalnego środowiska – pragnęły się podzielić swym rodzinnym ciepłem, wzajemną życzliwością, ofiarnością, miłością do Pana Boga i pracowitością oraz ukazać właściwy wzór rodziny i jej wielką wartość. Pionierzy tego pomysłu byli zdania, że rodzina to ogromne dobro i wielkie bogactwo, z którego nie zawsze same zdają sobie sprawę. Podkreślali także, że rodzina to określone obowiązki, praca i troska o byt codzienny. Doszli więc do wniosku, że tę prawdę trzeba pokazywać dzieciom²¹.

Znamienny jest fakt, iż jednym z czołowych pionierów przedsięwzięcia był i jest pan mecenas, który od chwili rozpoczęcia współpracy zajmuje się również jego stroną prawną.

Od 1995 r. rodzina i jej wartość wychowawcza stała się źródłem zainteresowania grupy osób z Ropczyc i okolicznych miejscowości: Iwierzyc, Nockowej, Wielopola,

¹⁹ Por. N. Jonczyk. *Rodzina – najlepsze środowisko wychowawcze*. „Wspólnota” 2004 nr 3 s. 10-11.

²⁰ Por. A. Chrapek. *Czy jubileusz w wychowaniu*. „Zwiastun” 76:2004 s. 69-77.

²¹ Por. J. Gudyka. *To już osiem lat*. „Wspólnota Królowej Rodzin” 3:2002 s. 8.

Góry Ropczyckiej, Niedźwiady, Lubziny, Sędziszowa, Byszczycy, Łączek Kuchar-
skich, Chechły, Okonina, Ostrowa, Skrzyszowa itd.²² Początkowo nasuwało się
wiele pytań: jak pomóc dziecku, by go nie zranić, nie przywiązać zbyt do siebie, nie
rozczarować; jak osiągnąć cel i jakie dobrać metody?

Ważną sprawą było nie tylko zobligowanie chętnych rodzin do sprawowania opie-
ki nad dziećmi w ramach integracji ze Zgromadzeniem, ale jednocześnie skłonienie
samyh dzieci do zaakceptowania takiej formy pomocy. Stąd bardzo istotny stał się
dobór rodziny do każdego dziecka. Czyniono to (i w dalszym ciągu tak się praktykuje)
w sposób indywidualny, ze strony organizatorów, jak również ze strony siostr dyrekto-
rek placówek. Przedstawiciele rady parafialnej starali się o właściwy dobór rodziny do
dziecka, dlatego odwiedzali „Nasze Domy”, zapoznając się z sytuacją prawną i rodzinną
poszczególnych wychowanek. Siostry również bardzo wnikliwie ustalały środowiska
rodzinne, do których wyjeżdżały wychowanki²³.

Pierwsze wrażenie zarówno od strony dziecka, jak i członków rodziny zaprzyjaź-
nionej było bardzo istotne. Takim istotnym świadectwem jest choćby opis pierwszego
wspólnego spotkania dzieci z rodzinami na gościnnym terenie plebanii w Ropczycach,
zamieszczony w artykule *Czy jubileusz w wychowaniu?*:

Wszystkim biło serce na myśl o pierwszym spotkaniu, które miało nastąpić w sobotę,
w pierwszym tygodniu wakacji 1995 r. Tego dnia o godzinie 11.00 zainteresowa-
ne rodziny zebrały się w salce katechetycznej przy parafii Przemienienia Pańskiego
w Ropczycach. Również Siostry ze swymi wychowankami dotarły na określony czas.
Przywitał wszystkich ksiądz proboszcz. Spotkanie, jakkolwiek pierwsze i pozornie
obce, początkowo z rezerwą, powoli przemieniało się w spontaniczne i serdeczne. Po
chwili grupa nabrała jednorodnego charakteru. Wychowankowie siostr Michalitek
przyłgnęli do swych nowych cioć i wujków... Skąd ta bezpośredniość, rodzinność,
bliskość i spontaniczność? Myślę, że sprawiło to wcześniejsze staranne przygotowanie
obydwu stron do tego wydarzenia, tj. zarówno rodzin, jak i dzieci, oraz wzajemna
chęć bycia razem²⁴.

Kolejne wakacje, zobrazowane w liczbach w załączonej tabeli, to prawdziwy
rozmach nadany przez księdza proboszcza, radę parafialną a przede wszystkim pana
mecenasa. Pierwsza próba okazała się bardzo owocna. Rodziny nabrały pewności
siebie, widząc, że tym, czego najbardziej potrzebne dziecku, jest właśnie ich obecność,
zainteresowanie i prosta rodzinna serdeczność.

²² Por. A. Chrapek. *Czy jubileusz w wychowaniu?* s. 69-77.

²³ Por. J. Gudyka. *10 lat dzielenia się dobrem*. „Zwiastun” 76:2004 s. 65-68

²⁴ A. Chrapek. *Czy jubileusz w wychowaniu?* s. 70.

W czasie pobytu dzieci nad całością czuwa pan mecenas, interweniując w razie potrzeby. Również w tym czasie siostra inspektorka, siostry dyrektorki placówek lub wychowawczynie z reguły odwiedzają każdą rodzinę.

Prawie po miesiącu dzieci wracają do placówek „Nasz Dom”, z których pochodzą. Podczas odjazdu jest także wspólne spotkanie przy plebanii.

Więzi dzieci z rodzinami i rodzin z dziećmi umacniają się, gdyż większość dzieci wraca do tych samych rodzin w kolejne wakacje, a w ciągu roku utrzymuje różnego rodzaju kontakty – telefoniczne, listowe, a przede wszystkim osobiste. W wielu wypadkach są one ostateczną i najskuteczniejszą pomocą, zwłaszcza dla dzieci, które przeżywają kryzysy. Niejedna też wychowanka miała okazję uczestniczyć w weselu w takiej rodzinie, także w uroczystości chrztu dziecka lub innych rodzinnych świętowaniach. Obszerniejszy opis takich sytuacji znajdziemy w wywiadzie redakcji „Wspólnoty Królowej Rodzin” z inspektorką generalną do spraw wychowania ze strony Zgromadzenia²⁵.

Zasadą działania rodzin zaprzyjaźnionych, wypracowaną przez lata, jest brak rozgłosu dla własnego zaangażowania. Naturalny tok ustabilizowanego życia rodzinnego, do którego dziecko ma przywyknąć i które ma docenić, jest podstawową regułą. Takie założenie nie piętnuje dzieci ani ich sytuacji życiowej. Również rodzin nie ukazuje jako dobroczyńców dla pokrzywdzonych, lecz zakłada naturalny sposób dzielenia się posiadanym dobrem.

Dlatego o niniejszym przedsięwzięciu, aczkolwiek będącym pewnego rodzaju niepowtarzalnym fenomenem, nie można usłyszeć w żadnej rozgłośni radiowej, zobaczyć na antenie telewizyjnej, ani też przeczytać w czasopiśmie. Nieliczne wzmianki i zachęty znaleźć można jedynie w miesięczniku wydawanym dla ropczyckich parafii „Wspólnota Królowej Rodzin” oraz w wewnętrznym informatorze Zgromadzenia Sióstr Michalitek „Zwiastun”. Obecnie także nie ma naboru wśród chętnych rodzin do współpracy na zasadzie specjalnego poszukiwania w terenie. Ze względu na obustronne zadowolenie płynące z tego rodzaju działalności, pojawiają się coraz częściej rodziny, które zgłaszają chęć udziału w dziele współpracy, zachęczone przez rodziny już od lat mające kontakt z dziećmi. W szczególnych przypadkach weryfikacja następuje poprzez informacje umieszczane we „Wspólnocie Królowej Rodzin”.

Każdego roku krąg rodzin powiększa się liczebnie, zwiększa również swój zasięg terytorialny. Początkowo były to rodziny zamieszkałe głównie w Ropcycach

²⁵ Wywiad z s. Agnieszką Chrapek odpowiedzialną w Zgromadzeniu Sióstr Michalitek za współpracę z rodzinami, które przyjmują do swoich domów dzieci na wakacje. „Wspólnota Królowej Rodzin” 8:2000 s. 1-8.

i w najbliższych okolicach. Obecnie, oprócz obszaru powiatu ropczyckiego, rodziny te pochodzą z powiatu sędziszowskiego, a nawet dębickiego.

Na przestrzeni 17 lat 127 rodzin przyjmowało dzieci do swych domów. W tak stosunkowo długim czasie zrozumiała jest rotacja tych rodzin. W kilku wypadkach role rodziny zaprzyjaźnionej przejmowało ich młodsze pokolenie. Czasem, wraz ze zmianą sytuacji prawnej dziecka, kontakty te wygasły. Wiele zaś rodzin bardzo wytrwale towarzyszy tym samym wychowankom, nawet po odejściu z placówki.

Praca z dziećmi z „Naszych Domów” doprowadziła dwie rodziny do decyzji podjęcia adopcji dziecka, a trzy inne przekształciły się w rodziny zastępcze.

Tabela obrazuje rodziny zainteresowane pomocą dzieciom na przestrzeni minionych lat. Ukazuje też liczbę dzieci z poszczególnych domów opiekuńczo-wychowawczych korzystających ze wsparcia w rodzinach.

Tabela 1. Zestawienie placówek opiekuńczo-wychowawczych i liczby wychowanków obecnych na wakacjach w danym roku u rodzin zaprzyjaźnionych

Rok	Częstochowa	Jasło	Miejsce Piaśtowe	Mochnaczk	Warszawa Gołębki	Widelka	Liczba rodzin w danym roku przyjmująca dzieci
1995	–	7	6	5	3	–	21
1996	2	3	3	2	3	–	13
1997	4	8	5	7	6	–	30
1998	4	9	7	2	2	–	24
1999	6	13	5	2	1	–	25
2000	2	12	4	3	1	–	22
2001	6	9	7	4	4	–	30
2002	4	10	6	5	3	1	29
2003	6	9	6	5	7	1	34
2004	11	10	8	9	7	7	52
2005	8	6	7	10	6	5	44
2006	10	8	9	9	6	7	49
2007	7	14	10	7	7	7	52
2008	10	10	10	7	6	7	50
2009	11	12	7	10	9	6	55
2010	9	12	8	11	11	6	57
2011	9	9	9	13	8	3	51

W przypadku każdej działalności społecznej, opartej szczególnie na aktywności charytatywnej, bardzo ważne miejsce zajmuje świadectwo. Świadectwa z tego rodzaju współpracy wychowawczej zbierane są przez Zgromadzenie. Można tu przytoczyć wypowiedź pana mecenasa z Ropczyc, który po 12 latach współpracy, dzieląc się własną refleksją, powiedział:

Kto by przypuszczał dwanaście lat temu, że ośmioletnia Beata z Mochnaczki, przyjeżdżając do babci Viscardii i jej rodziny, razem z nimi jako najbliższymi będzie wychodzić za mąż i cieszyć się z narodzin swojej córeczki? Nigdy bym nawet nie marzył dwanaście lat temu o weselu właśnie w Mochnaczce, gdzie Gosia we wrześniu ubiegłego roku wychodziła za mąż. Monika, która rodzinom dała „popalić”, była z mężem, córeczką i dużym brzuchem – cała szczęśliwa. Ania, która na wesele siostry przyjechała z mężem i córką i z radością w oczach wspominała i dopytywała się o rodzinę wujka Stefana Miąso. Cały szczęśliwy był Krzysztof, bo ciocia z wujkiem, u których już od 12 lat gości w Ropczycach, przyjechali na wesele jego siostry. Bogu niech będą dzięki i Matce Bożej Królowej Rodzin, że możemy uczestniczyć w tak radosnych chwilach naszych dzieci, które z nami dorastają i zakładają rodziny²⁶.

Efekty wychowawcze widoczne są zwykle po latach. Najbardziej cieszy fakt, że dzieci z bardzo trudną przeszłością, pod wpływem troski siostr michalitek i kontaktu z rodzinami zaprzyjaźnionymi, w wieku dorosłym zakładają własną, zdrową rodzinę.

Posiadam już swoją rodzinę – pisze była wychowanka – wychowuję własną córkę, mam dobrego męża. Często jednak myślę o Cioci i Wujku z Ropczyc. Chcę, by w mojej rodzinie było tak dobrze i spokojnie, jak widziałam to w ich rodzinie. Naprawdę wiele im zawdzięczam (M.)²⁷.

Dzieło pomocy dzieciom oddane jest Panu Bogu, zarówno przez siostry michalinki, jak i przez same rodziny. To one piszą:

Znamienne jest również to, że właśnie w Ropczycach jest Sanktuarium Matki Bożej, która nosi tytuł Królowej Rodzin. Kustoszem Sanktuarium jest ks. Jan Delekta, który [od początku organizowania spotkania rodzin z dziećmi] jest proboszczem parafii Przemienienia Pańskiego w Ropczycach, przy której organizowana jest cała „akcja” przyjęcia dzieci. W każdą I sobotę miesiąca w Sanktuarium Matki Bożej, przed wieczorną Mszą św., odmawiamy różaniec w intencji rodzin rozbitych, a w szczególności modlimy się za dzieci pokrzywdzone przez los, a które spotykamy na swojej drodze²⁸.

²⁶ J. Gudyka. *Czy dwunastka okaże się szczęśliwa*. „Wspólnota Królowej Rodzin” 2006 nr 3 s. 22.

²⁷ *Świadectwo*. W: A. Chrapek, *Czy jubileusz w wychowaniu?* s. 73.

²⁸ J. Gudyka, *10 lat dzielenia się dobrem* s. 68.

Dzielenie się oraz wzajemne wspieranie w ramach współpracy międzyludzkiej jest typowe wówczas, gdy istnieje nagła potrzeba, np. w obliczu klęsk żywiołowych. Mniejsze jest zainteresowanie, jeśli takie wsparcie ma trwać dłużej, a na efekty trzeba czekać czasami kilkanaście lat. Tu jednak taki rodzaj pomocy jest wytrwale niesiony potrzebującym dzieciom i młodzieży.

6.2. Charakter współpracy

Bazą dla przyszłych kontaktów między rodzinami deklarującymi chęć współpracy wychowawczej a Zgromadzeniem Sióstr Michalitek jest ukierunkowywanie działań członków rodzin za pomocą częstych konsultacji, jako wsparcia od strony etyczno-moralnej, pedagogicznej i prawnej. Stąd od roku 1995, gdy podejmowano współpracę z rodzinami zaprzyjaźnionymi, przed rozpoczęciem każdego wakacyjnego pobytu dzieci w rodzinach, ze strony Zgromadzenia inspektorka wychowania, a ze strony organizatorów pan mecenas i ks. proboszcz, organizowali w parafii Przemienienia Pańskiego w Ropczycach spotkania formacyjno-informujące. Podczas takich spotkań poruszane były zazwyczaj zagadnienia wychowawcze, pogłębianą była idea michalickiego stylu wychowania, jak też idea rodzin zaprzyjaźnionych. Za każdym razem istniała również możliwość odpowiedzi na wiele pytań, stawianych zwłaszcza przez rodziny po raz pierwszy przyjmujące dziecko. Owe spotkania przybierają charakter grupy wsparcia dla rodzin zaprzyjaźnionych²⁹.

Wszelkie spotkania były i są dokumentowane, dając tym samym świadectwo systematyczności współpracy z rodzinami. Sprawozdania przedstawione w trakcie dwóch ostatnich Kapituł Generalnych Zgromadzenia z praktyk współpracy z rodzinami opatrzone są m.in. takimi zapisami:

Wakacje w Ropczycach są poprzedzone długim okresem przygotowań na terenie parafii oraz wśród wyjeżdżających tam dzieci. Wszystkie rodziny spotykają się przed wakacjami z Siostrami, omawiając pobyt dzieci w ich domach. Takie samo spotkanie, już podsumowujące, odbywa się po wakacjach. Celem spotkań jest omawianie spraw wychowawczych³⁰.

W innym miejscu czytamy:

Podczas pobytu dzieci (w rodzinach) Siostra Inspektorka, a także Siostry Dyrektorki placówek wraz z Panem Mecenasem odwiedzają rodziny, mając możliwość poznać je

²⁹ Por. J. Gudyka. *To już osiem lat* s. 8.

³⁰ Materiały zebrane na XV Kapitułę Generalną 2001 r. Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archaniola w Miejscu Piastowym.

bliżej. W czasie trzytygodniowego pobytu organizowana jest również Msza św. w intencji tych Rodzin w sanktuarium Matki Bożej Królowej Rodzin w Ropczycach, a po niej krótkie wspólne spotkanie, które również łączy rodziny między sobą³¹.

Na przestrzeni minionego czasu, na terenie Ropczyc, organizowane były dla członków rodzin zaprzyjaźnionych również spotkania szkoleniowe, które służyły uzyskaniu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i pogłębieniu umiejętności pracy z dzieckiem z rodziny dysfunkcyjnej. Pierwsze z nich odbyło się 30 maja 2005 r. z okazji obchodów Dnia Rodzicielstwa Zastępczego pod hasłem: „Rola i znaczenie zastępczego rodzicielstwa”. Wzięło w nim udział około 40 rodzin zaprzyjaźnionych oraz rodziny zastępcze z terenu powiatu ropczyckiego. W trakcie powyższego spotkania prelegenci poruszali tematy dotyczące znaczenia rodziny dla rozwoju osobowego dzieci³².

Na prośbę Zgromadzenia siostr zorganizowano kolejne spotkanie szkoleniowe. Przygotowało je Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Ropczycach. Odbyło się ono w dniu 15.06.2007 r. w budynku Starostwa Powiatowego w Ropczycach. Celem szkolenia było przybliżenie rodzinom niezbędnej wiedzy dotyczącej pełnienia czasowej opieki nad dziećmi. Szkolenie przeprowadzono zgodnie z programem przygotowanym przez zespół ds. kwalifikacji kandydatów do pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub placówki rodzinnej. Zostało ono opracowane na podstawie „Programu szkolenia kandydatów do prowadzenia rodzinnej opieki zastępczej”³³.

Kolejne szkolenie rodzin zaprzyjaźnionych miało miejsce 12.04.2008 r., a tematem było: „Dziecko w rodzinie”³⁴. Konferencję na temat: „Rodziny zaprzyjaźnione w procesie wychowania dzieci i młodzieży” wygłosiła dyrektorka Katolickiego Ośrodka Adopcyjno-Opiekuńczego AP w Krośnie.

Następne szkolenie dla rodzin zaprzyjaźnionych, z inicjatywy Zgromadzenia, odbyło się zaraz po ukazaniu się zapisu w Rozporządzeniu w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych o posiadaniu przez rodziny zaprzyjaźnione pozytywnej opinii ośrodka adopcyjno-opiekuńczego³⁵.

³¹ Materiały zebrane na XVI Kapitułę Generalną 2006 r. Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archanioła w Miejscu Piastowym.

³² Por. J. Idzior, *Dzień Rodzicielstwa Zastępczego*, „Ziemia Ropczycka” 2005 nr 6 s. 20.

³³ Por. Protokół ze szkolenia dla rodzin zaprzyjaźnionych z dziećmi z domów dziecka, PCPR-8262/24/07. Ropczyce 2007.

³⁴ *Spotkanie rodzin zaprzyjaźnionych*. „Wspólnota Królowej Rodzin” 2008 nr 4 s. 22.

³⁵ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. Nr 201, poz. 1455, § 2. 8).

W ramach współpracy Zgromadzenia Sióstr św. Michała Archanioła z Katolickim Ośrodkiem Adopcyjno-Opiekuńczym w Krośnie sukcesywnie przeprowadzano dalsze doksztalcanie dla rodzin zaprzyjaźnionych³⁶.

Oprócz szkoleń i informacji przekazywanych rodzinom zaprzyjaźnionym, Zarząd Zgromadzenia dba o zapoznanie rodzin z historią i działalnością Zgromadzenia oraz o włączenie ich w nurt wydarzeń, które ono przeżywa. Stara się o to, by rodziny zaprzyjaźnione zbliżyły się do idei wychowawczej i ducha założyciela, ks. Bronisława Markiewicza, oraz by poznały kolebkę Zgromadzenia, gdzie rodziła się idea pracy z dziećmi i młodzieżą. W tym celu co roku zaprasza się rodziny do Miejsca Piastowego na spotkania z siostrami zaangażowanymi w wychowanie, a także z wychowankami. O jednym z nich wspomina Kronika Domu Zakonnego w Miejscu Piastowym w słowach:

Jest już utrwalonym zwyczajem, że rodziny (zaprzyjaźnione), które przyjmują nasze wychowanki, [...] są podejmowane w generalnej siedzibie Zgromadzenia. Z Ropczyc przyjechało około 60 osób. Przyjechały też dzieci z Widelki i z Jasła. Wspólnie uczestniczyliśmy w Eucharystii [...]. Koncelebrowanej Eucharystii przewodniczył ks. dziekan Jan Delekta, proboszcz parafii w Ropczycach³⁷.

Takie spotkania to również okazje do widzenia się z dziećmi i świętowania z nimi przez cały dzień. Opis takich wizyt zawiera ropczycki miesięcznik „Wspólnota”. Czytamy tam m.in.:

W dniu 5 maja 2002 r. na zaproszenie Sióstr i dzieci, ponad 50-osobowa grupa rodzin odwiedziła Miejsce Piastowe. [...] Modliliśmy się przy grobach Sług Bożych – ks. Bronisława Markiewicza i s. Anny Kaworek, nie zapomnieliśmy o św. Janie z Dukli oraz o pustelni na Puszczy [...]. W czasie naszego pobytu w Miejscu Piastowym dużo czasu poświęciła nam Matka Generalna Zgromadzenia Sióstr Michalitek, która obdarowała wszystkie rodziny różańcem – pamiątką naszego pobytu³⁸.

Bardzo istotny jest udział rodzin zaprzyjaźnionych w uroczystościach Zgromadzenia Sióstr Michalitek. Obchody takie mają szczególny wymiar, które według założen winny również znać rodziny zaprzyjaźnione. Jednym z nich było uczestnictwo rodzin zaprzyjaźnionych w sympozjach pedagogicznych organizowanych każdego

³⁶ Materiały uzyskane podczas wywiadu przeprowadzonego z Dyrektorem Katolickiego Ośrodka Adopcyjno-Opiekuńczego AP w Krośnie.

³⁷ Kronika Domu Zakonnego w Miejscu Piastowym, 19 maja 2007.

³⁸ J. Gudyka. *To już osiem lat* s. 8.

roku w Miejscu Piastowym, pogłębiających duchowość założycieli michalickich i ich dzieł wychowawczych³⁹.

W historii Zgromadzeń Michalickich odbyła się niezwykle uroczystość wyniesienia na ołtarze Założyciela, Wielkiego Wychowawcy, ks. Bronisława Markiewicza. Wydarzenie to miało miejsce w Warszawie w dniu 19 czerwca 2005 r. W tej podniosłej chwili nie zabrakło również rodzin zaprzyjaźnionych z Jego dziełem i biorących czynny udział w liturgii beatyfikacyjnej. W wyjątkowym roku beatyfikacji dane było osobom współpracującym ze Zgromadzeniami uczestniczyć również w dziękczynnej pielgrzymce do Rzymu i do innych ważnych miejsc⁴⁰.

Rodziny zaprzyjaźnione mają także wpływ na rodziny naturalne wychowanek. Czasem je odwiedzają, zaradzają ich problemom, udzielają porad zawodowych lub prawnych. Niekiedy też wspomagają je finansowo. Dzieciom zaś, częstokroć kwestionującym postawy rodziców naturalnych, wyjaśniają zachowania rodziców i ich pozycję społeczną, ucząc szacunku i zrozumienia⁴¹.

Charakterystyczne jest, iż wiele rodzin bardzo wytrwale, przez wiele lat, towarzyszy wychowankom. W takich wypadkach tworzą się szczególne więzi. Wychowanki te traktowane są niemal jak członkowie rodziny. Najważniejsze jest to, że zawiązana więź przeradza się w większości wypadków w trwałą rodzinną bliskość. Chętnie o tym piszą zarówno wychowanki, jak i rodziny.

Jestem jedną z przedstawicielek Katolickiej Placówki Wychowawczej „Nasz Dom” w Mochnaczu, która od dziesięciu lat posiada ukochaną Rodzinę w Ropczycach. Byłam jeszcze dzieckiem, gdy po raz pierwszy poszłam do mojej Rodziny. Nie mogę napisać zbyt wiele, co czułam przy pierwszym spotkaniu. Na pewno czułam się niepewna i zagubiona, gdyż jako ośmioletnie dziecko mogłam się bać. Ale to musiało być tylko przez chwilę, bo wspominając wszystkie minione lata, czuję wielkie szczęście. Przez całe dziesięć lat jeżdżę do Pani Viscardi, czyli do mojej kochanej Babci i Jej Rodzinki. Oni są już moi i dla mnie. A ja staram się nie zawieść ich nadziei. Tu czuję się bardzo dobrze, ponieważ w Rodzinie Państwa Viscardi znalazłam miłość i troskę o mnie, czego w mojej prawdziwej Rodzinie brakowało. Do mojej Rodzinki jeżdżę bardzo często, nie tylko na wakacje. Przyjeżdżam na dłuższe weekendy, na Święta Bożego Narodzenia czy ferie zimowe. W ich rodzinie uczę się miłości i szacunku do

³⁹ Por. Materiały zebrane na XVI Kapitułę Generalną 2006 r. Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archanioła w Miejscu Piastowym.

⁴⁰ Por. Materiały zebrane na XVI kapitułę Generalną 2006 r. Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archanioła w Miejscu Piastowym.

⁴¹ Por. M. Chrapek. *Rola pracownika socjalnego (wychowawcy) w sytuacji kryzysowej wychowanków katolickiej placówki wychowawczej*. W: *Pomoc społeczna w skali lokalnej*. Red. R. Wielgos-Struck. Rzeszów 2004 s. 147.

siebie i innych. W przyszłości chciałabym, aby właśnie moja rodzina była taka jak ich, tzn. pełna miłości⁴².

Ważna jest również reakcja odwrotna. Przytoczyć tu trzeba ciepłe opowiadanie rodziny o „swoim dziecku”.

Swoją dziewczynkę po raz pierwszy przyjęliśmy do naszej rodziny, gdy miała 8 lat. Mielśmy pewne obawy, czy poradzimy sobie i czy ona nam zaufa. Dziecko w wieku 4 lat było zabrane od swojej matki, przeszło już raz wielki szok, obawialiśmy się, czy ten szok nie powróci, bo przecież znowu obcy ludzie ją zabierają. Przez pierwsze dwa dni dziecko było nieufne i jakby się czegoś bało. Na szczęście kryzys minął i dziecko zachowało się tak, jakby to był jej dom. Od tej pory dziewczynka przebywa w naszej rodzinie nie tylko podczas wakacji, przyjeżdża prawie na każde Święta Bożego Narodzenia i ferie wiosenne. To już dorosła 18-letnia panienka, która ma w Ropczycach wielu przyjaciół, koleżanek i kolegów. Domownicy uważają ją za członka rodziny⁴³.

Udział rodzin zaprzyjaźnionych w procesie wychowawczym jest ważny w życiu dzieci, które z ich pomocy korzystają. Pokazuje wychowankom bezinteresowne zaangażowanie ludzi w ich życie, by uczynić je bardziej szczęśliwymi.

Zakończenie

Konkludując, należy stwierdzić, że idea współpracy rodzin zaprzyjaźnionych z placówkami wychowawczymi opieki całkowitej jest formą, która funkcjonuje już w polskim prawie. Niemniej nadal mało jest o niej w paragrafach prawnych, chociaż wielka jest odpowiedzialność, która ciąży na osobach zaangażowanych w to dzieło.

W sytuacji, kiedy nagłasnia się ogólną nieczułość społeczną i wzajemną obojętność ludzi, pojawiają się rodziny, które ofiarują dobrowolną pomoc w wychowaniu obcych im dzieci. W obliczu takiego zjawiska społecznego wypada szczególnie nagłasniać integrowanie się różnych rodzin w dziele charytatywnego niesienia pomocy dzieciom.

Rozwój społeczny i osobowy, jaki dokonuje się w życiu wychowanek Katolickich Placówek Wychowawczych „Nasz Dom”, a także nadzieja stworzenia przez nich własnych, normalnie funkcjonujących rodzin, jest w dużej mierze zasługą rodzin zaprzyjaźnionych, charytatywnie angażujących się w dzieło wychowawcze.

⁴² B. Mazur. *Wypowiedzi wychowanki*. „Zwiastun” 2004 nr 76 s.74.

⁴³ J. Gudyka. *W trosce o wychowanie maluczkich*. „Wspólnota Królowej Rodzin” 2004 nr 3 s. 10-11.

Bibliografia

Literatura podstawowa

- Chrapek A.: *Czy jubileusz w wychowaniu*. „Zwiastun” 76:2004.
- Chrapek A.: *Eucharystia w działalności wychowawczej* Ks. Markiewicza. W: *Mysł pedagogiczna Ks. Bronisława Markiewicza*. Red. J. Homplewicz, A. Garbarz. Rzeszów 1997.
- Chrapek M.: *Rola pracownika socjalnego (wychowawcy) w sytuacji kryzysowej wychowanków katolickiej placówki wychowawczej*. W: *Pomoc społeczna w skali lokalnej*. Red. R. Wielgos-Struck. Rzeszów 2004.
- Cian L.: *System zapobiegawczy św. Jana Bosko i charakterystyczne rysy jego stylu*. Warszawa 1986.
- Furman J.: *Podstawy psychologiczne metod wychowawczych w systemie* Ks. Bronisława Markiewicza (mps pracy magisterskiej, Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archanioła, Miejsce Piastowe).
- Gudyka J.: *10 lat dzielenia się dobrem*. „Zwiastun” 76:2004.
- Gudyka J.: *Czy dwunastka okaże się szczęśliwa?* „Wspólnota Królowej Rodzin” 2006 nr 3.
- Gudyka J.: *To już osiem lat*. „Wspólnota Królowej Rodzin” 2002 nr 3.
- Idzior J.: *Dzień Rodzicielstwa Zastępczego*. „Ziemia Ropczycka” 2005 nr 6.
- Jonczyk N.: *Rodzina – najlepsze środowisko wychowawcze*. „Wspólnota” 2004 nr 3.
- Kluz W.: *Realista*. Miejsce Piastowe-Struga 1978.
- Markiewicz B.: *List do F. Sypowskiego*, dn. 28.X.1908. W: *Listy*. T. IV (manuskrypt). Archiwum Towarzystwa św. Michała Archanioła, Miejsce Piastowe.
- Markiewicz B.: *O użyciu metody uprzedzającej przy wychowaniu młodzieży*. W: *Tenże. Przewodnik dla wychowawców*. T. II. Miejsce Piastowe 1912.
- Markiewicz B.: *Rozwój serca i umysłu dzieci*. W: *Tenże. Przewodnik dla wychowawców*. T. II. Miejsce Piastowe 1912.
- Markiewicz B.: *Różne rodzaje dobrego wychowania młodzieży*. W: *Tenże. Przewodnik dla wychowawców*. T. I. Miejsce Piastowe 1911.
- Markiewicz B.: *Wychowanie wielkich charakterów*. „Powściągliwość i Praca” 1900 nr 4.
- Markiewicz B.: *Zdania o wychowaniu wyjęte z pism Franciszka Karpińskiego*. „Powściągliwość i Praca” 1900 nr 6.
- Mazur B.: *Wypowiedzi wychowanki*. „Zwiastun” 2004 nr 76.
- Mikos J.: *Realizacja systemu wychowawczego błogosławionego ks. Bronisława Markiewicza w Katolickiej Placówce Wychowawczej „Nasz Dom”* (mps pracy magisterskiej, Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archanioła, Miejsce Piastowe).
- Redakcja: *Wywiad z s. Agnieszką Chrapek odpowiedzialną w Zgromadzeniu Sióstr Michalitek za współpracę z rodzinami, które przyjmują do swoich domów dzieci na wakacje*. „Wspólnota Królowej Rodzin” 2000 nr 8.
- Stachura M.: *Wszedł między lud*. Marki-Struga 1995.
- Stojeczka-Zuber R.: *System wychowawczy ks. Bronisława Markiewicza*. Marki-Struga 2001.

Dokumenty

Kronika Domu Zakonnego w Miejsu Piastowym. Rok 2007.

Materiały zebrane na XV Kapitułę Generalną 2001 r. Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archanioła w Miejsu Piastowym.

Materiały zebrane na XVI Kapitułę Generalną 2006 r. Archiwum Zgromadzenia Sióstr Św. Michała Archanioła w Miejsu Piastowym.

Protokół z kontroli przeprowadzonej w ramach kontroli kompleksowej Starostwa Nowosądeckiego przez pracowników Wydziału Zdrowia i Polityki Społecznej MUW w Krakowie 9 grudnia 2002.

Protokół ze szkolenia dla rodzin zaprzyjaźnionych z dziećmi z domów dziecka, PCPR-8262/24/07.

Regulamin Katolickiej Placówki Wychowawczej „Nasz Dom”. Mochnaczka Niżna 2008.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. Nr 201, poz. 1455).

Sobór Watykański II. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim.

The Befriended Family as a Continuation of the Objectives of the Educational System of Blessed Fr. Bronisław Markiewicz

Summary

The family is the child's first social environment into which it enters by the very fact of birth. Often, however, there is dysfunction in the family as the basic unit of society. In effect, this transfers the duties, belonging to parents in relation to children, onto various types of care-taking and educational institutions. For Blessed Fr. Bronisław Markiewicz, a great teacher and mentor of children deprived of family care, educational activities conducted in his educational institutions were a compensation for a pupil's missing family.

Currently, the educational foundations of Fr. Markiewicz's program are being realized at the „Our House” Catholic Rearing Facilities run by the Congregation of the Sisters of St. Michael the Archangel. As of July 1994, to supplement the family and better prepare children for their own families, the Order cooperates with a large group of families allied with Ropczyce and neighboring towns. Cooperation of „Our House” institutions with fellow families brings very positive results. These families intensively participate in Fr. Markiewicz's education system and become an integral part of the educational process.

Słowa kluczowe: system wychowawczy ks. Bronisława Markiewicza, Zgromadzenie Sióstr Św. Michała Archanioła, Katolicka Placówka Wychowawcza „Nasz Dom”, rodzina zaprzyjaźniona

Keywords: the educational system of Fr. Bronisław Markiewicz, the Sisters of St. Michael the Archangel, Catholic Educational facility „Our Home”, Befriended Family

Koncepcja wychowawcza bł. Bronisława Markiewicza jako drogowskaz wychowania na dzisiejsze czasy

Bł. Bronisław Markiewicz (1842-1912) był kapłanem, wychowawcą, społecznikiem, a przede wszystkim człowiekiem wielkiej wiary, nadziei i miłości. Dał się poznać jako wychowawca i nauczyciel występujący ze śmiałymi, oryginalnymi pomysłami co do przebudowy życia społeczno-religijnego i wychowania nie tylko jednostek, lecz także całego narodu. Był praktykiem. Wypracował własną metodę wychowawczą, którą przekazał założonym przez siebie zgromadzeniom zakonnym św. Michała Archanioła. Zapisał się na kartach historii końca XIX wieku jako wybitny pedagog¹. Jego życie to przykład „ludzkiej determinacji, potęgi woli i pracy jako warunków koniecznych dla poświęcenia się drugiemu człowiekowi”². Cały jego trud zmierzał do wychowania ludzi wartościowych. Wychowywał z niezwykłą miłością, delikatnością i zaangażowaniem, bo – jak twierdził – „z wychowaniem trzeba postępować bardzo oględnie i usilnie dbać o to, by ta młoda skorupka nasiąkła tym, co jest moralnie dobre, a usuwać troskliwie wszystko, co złe”. W trosce o dziecko, o pogłębienie i szukanie sposobów dotarcia do niego, bł. Bronisław Markiewicz podjął próbę szukania dróg wychowania. Chrześcijanin nie może być obojętny na to, według jakich wartości wychowuje się młode pokolenie. Uważał, iż troska o dziecko, jeszcze przed jego narodzeniem, od pierwszej chwili poczęcia poprzez lata dziecięce i młodzieńcze jest sprawdzianem stosunku człowieka do człowieka. Stąd wynika, że należy szukać właściwych dróg dotarcia do człowieka od najwcześniejszych chwil jego życia.

Bł. Bronisław Markiewicz pisał:

Koniecznością jest wychowanie zwłaszcza dzieci biednych i opuszczonych [...]. Pozbawieni odpowiedniego wychowania zapełnią kiedyś więzienia i będą zakałą społeczeństwa³.

¹ Zob. C. Kustra. *Podstawy michalickiego systemu wychowania*. Marki 2009 s. 16.

² Tamże s. 18.

³ B. Markiewicz. *Do przyjaciół maluczkich, ubogich i opuszczonych*. „Powściągliwość i Praca” 1:1898 nr 1 s. 1.

Bł. Bronisław dążył do tego, by wychowanie prowadziło do asymilacji szeroko pojętych wartości moralnych. Za priorytet uważał wychowanie oparte na wartościach Boga Najwyższego, który jest Drogą, Prawdą i Życiem. Był rozkochany w młodości, a całą ich formację opierał na wartościach chrześcijańskich⁴. Główną zasadą wyznawaną w jego zakładach była zasada miłości, gdyż – jak twierdził – miłością można więcej dokonać aniżeli surowością.

W swoim systemie stosował metodę prewencyjną zamiast karcącej. Pozwalała mu ona wykształcić uczciwych, zaangażowanych chrześcijan, żyjących zgodnie z zasadami wiary, nadziei i miłości. Zasada religijności u Markiewicza była nie tylko motywacją, lecz również celem wychowania. Dużą wagę przywiązywał do wyrobienia w wychowankach takich cech, jak: miłość Boga, miłość bliźniego, szacunek dla wychowawców, kolegów i w ogóle ludzi. Kładł też nacisk na kulturę we wzajemnym współżyciu, szacunek do pracy i jej obowiązek: „praca uszlachetnia człowieka, rozwija jego siły moralne i fizyczne, jest najlepszym lekarstwem przeciw moralnemu zepsuciu”⁵.

Wychowanie religijne było spoiwem całego procesu wychowawczego.

W procesie wychowania dużą rolę odgrywała modlitwa. Umożliwiała kontakt z Bogiem, stanowiła ważny argument w wychowaniu, pomagała znaleźć motywację do pracy, uczciwości, pobudzała do refleksji⁶.

Bł. Bronisław Markiewicz często powtarzał, że:

System naszego wychowania jest heroiczny, ale możliwy do wykonania. On wyda wielkich świętych. Musimy tylko trwać w wierze i trzymać się wiernie naszych ustaw i przepisów⁷.

Był przekonany, iż „każdy człowiek myślący stara się utworzyć sobie w wyobraźni wzory doskonałości z dziedziny prawdy, piękna i dobra, i dąży ku nim, usiłuje się do nich zbliżyć, a nawet, wedle możliwości, na sobie je odbić”⁸. I dalej: „takim jest człowiek, jakim jest jego ideał”⁹. Wskazywał na polskich pisarzy, którzy uważają Chrystusa za niedościgniony ideał, a świętych i bohaterów narodu – za najlepsze gwiazdy przewodnie. Toteż często na łamach czasopisma „Powściągliwość i Praca”

⁴ Zob. F. Ochała, P. Prusakiewicz, K. Radzik. *Ojciec*. Kraków 1999 s. 62-63.

⁵ B. Markiewicz. *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej*. T. I. Miejsce Piastowe 1911 s. 209.

⁶ R. Stojęcka-Zuber. *System wychowawczy ks. Bronisława Markiewicza*. Marki 2001 s. 25-26.

⁷ F. Ochała, P. Prusakiewicz, K. Radzik. *Ojciec* s.70.

⁸ B. Markiewicz. *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki do rozwiązywania kwestii społecznej*. T. II. Miejsce Piastowe 1912 s. 333.

⁹ Tamże.

przedstawiał ich sylwetki, motywując tym samym ludzi do heroicznego życia. Uważał, że w literaturze polskiej złożona jest przyszłość nasza, siła i potęga, za której pomocą uratujemy siebie i cały świat¹⁰.

Zakładał potrzebę kształtowania charakteru dziecka już od najmłodszych lat. Pisał:

Dusza dziecięca jest to jakoby ziemia jeszcze nie zaorana: umieć ją uprawiać, a wyda ci owoc stokrotnie; jest to jakby młode drzewko, które da się nagiąć do każdego kształtu i przyjmie każdy jaki mu nadasz kierunek¹¹.

Na innych zaś miejscach:

Drodzy Rodzice, pamiętajcie na to, iż do wychowania dzieci należy zabierać się jak najwcześniej, a pierwsze sześć lat wieku dziecięctwa są najważniejsze w wychowaniu jego¹².

Umysł dziecięcy jest jakby kartą czystą, niezapisaną, a wrażliwy i miękki, jak wosk. Co mu podamy z łatwością się na nim wyciska i pozostaje w nim na dalsze lata, a często nawet na całą wieczność. A zatem, z największym baczeniem należy pomagać dzieciom w tworzeniu ideałów, gdyż ideały im podane mają być dla nich gwiazdami przewodnimi na całe życie; a wiemy, że nie wszystkie gwiazdy mogą być drogowskazami, a niektóre z nich mogą je nawet zaprowadzić na błędne manowce¹³.

Bł. Bronisław, znając wartość wychowania, nazywał go „sztuką nad sztukami, najdonioślejszą sprawą w życiu ludzkim”¹⁴, której celem jest tworzenie ideałów. To one, zdobyte w młodości, stają się gwiazdami przewodnimi na całe późniejsze życie człowieka. Pisał:

Różne są rodzaje wychowania dobrego dzieci, bo różne są zdolności, usposobienia, stany i powołania ludzi [...]. Najlepszym jest to wychowanie, które się stosuje najściślej do osobowości każdego dziecka: do jego wieku, uzdolnienia, zdrowia, warunków życia i przeznaczenia na tym świecie i w wieczności¹⁵.

Takie rozumienie wychowania wypukla jego osobowy charakter, w którym chodzi o człowieka, o jego dobro. Wychowanie przede wszystkim dotyczy dzieci i mło-

¹⁰ Zob. tamże s. 337-338.

¹¹ B. Markiewicz. *Wychowanie dzieci opuszczonych*. „Powściągliwość i Praca” 6:1903 nr 10 s. 74.

¹² B. Markiewicz. *Wychowanie dziecka powinno się zacząć jak najwcześniej*. „Powściągliwość i Praca” 8:1905 nr 1 s. 8.

¹³ B. Markiewicz. *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki t. II* s. 333-334.

¹⁴ B. Markiewicz. *Przewodnik dla wychowawców t. I* s. 162.

¹⁵ Tamże.

dzieży, a spoczywa na rodzicach i wychowawcach. To oni mają obowiązek szukania właściwych celów i dróg ich realizacji. Ważna jest też w tym względzie umiejętność samowychowania, której wskaźnikiem powinna być też gotowość i zdolność do wychowywania innych, podjęcia odpowiedzialności za ich harmonijny rozwój fizyczny, umysłowy i duchowy, aż do wykształcenia w nich umiejętności samowychowania.

Bł. Bronisław pisał:

Wychowanie jest jakby formą, w której się wyrabia umysłowy, moralny i religijny kształt człowieka. Takim będzie człowiek na starość, jakim przez wychowanie stanie się młodość¹⁶.

W wychowaniu dzieci należy zatem się kierować zasadą podmiotowości, opartą na poszanowaniu wolności drugiej osoby, postawą zaufania wobec dziecka oraz bycia przewodnikiem w samodzielnych poszukiwaniach życiowych celów.

Bł. Bronisław Markiewicz, czujny wobec nowych tendencji w pedagogice, wyjaśnia, na czym polega owa autonomia w samowychowaniu i jaką funkcję mają do spełnienia rodzice i wychowawcy:

Nie hamujcie więc, rodzice samodzielności charakteru swoich dzieci; nie przytłumiajcie dzielnych porywów w samym zarodku; nie opierajcie się przy władzy, która sama przez się, powoli zniknąć musi. Cieszcie się owszem, gdy w dzieciach waszych wyrabia się charakter silny i samoistny, skłonny do przedsiębiorczości, nie przeszkadzajcie, aby z dziecka wyrobił się człowiek. Tym sposobem wyrabiają się dzielne charaktery i silne wole, a jeden taki człowiek wart więcej od tysiąca ludzi biernych, idących bezmyślnie jak owce, za drugimi¹⁷.

Bł. Bronisław podkreślał potrzebę wychowania chrześcijańskiego opartego na Biblii i nauce Kościoła. Jednocześnie twierdził, że powinno ono być systemowe i oparte na wartościach ogólnoludzkich, a w szczególności chrześcijańskich. Nie zrywał on więc z tradycyjnymi założeniami wychowawczymi – sięgającymi wskazań Platona – które opierały się na ślepych posłuszeństwie i dominującej roli nauczyciela, lecz akcentował inne wartości. Przestrzegał przed nadmiarem zakazów i łamaniem wolności wychowanka.

Liberalna koncepcja wychowania podkreślała natomiast potrzebę uznania autonomii wychowanka.

Rozwiązaniem dylematu pomiędzy heteronomią, a autonomią jest osobowa dojrzałość człowieka, ta zaś łączy się z akceptacją i realizacją wartości duchowych¹⁸.

¹⁶ Tamże s. 171.

¹⁷ C. Kustra. *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka*. Toruń 2002 s. 297-298.

¹⁸ Tamże s. 298.

Jest to rozwiązanie, które dostrzegł bł. Bronisław i dlatego w swojej koncepcji podkreślał rolę wychowania moralnego i religijnego. Wykazywał:

[Aby] wychowanek właściwie korzystał z wolności i rozwijał się pod okiem rodziców i wychowawców, potrzebuje wychowania religijnego jako pomocy wychowawczej. Wolność chrześcijańska uczy wychownika właściwej relacji z Bogiem i człowiekiem. Jest to więc wychowanie dla Boga i społeczeństwa¹⁹.

Pisał także:

Religia jest nie tylko częścią, ale podstawą życia moralnego, przeto pierwszym jest obowiązkiem rodziców i wychowawców zaszcześcić ją głęboko w sercu wychownika [...]. Tylko religia daje człowiekowi siłę do życia moralnego²⁰.

Markiewiczowska koncepcja wychowawcza zachowała istotny cel pedagogiki, jakim jest osobowy rozwój człowieka. Składa się na nią wychowanie pojmowane jako proces aksjologiczny, społeczny, a następnie jako proces, którym rządzą prawa, zjawiska i dyspozycje psychiczne. „Punktem wyjścia w wychowaniu według tej koncepcji (odczytywanej przez współczesną pedagogikę jako umiarkowanie obiektywną) są potrzeby obiektywnie zewnętrzne i subiektywnie wewnętrzne. Idzie o to, by wychowanek uświadomił sobie jedno i drugie potrzeby i aby konfrontował je ze sobą, odrzucając te potrzeby wewnętrzne, które są sprzeczne z obiektywnymi (ogólnoludzkie i chrześcijańskie). Odrzucenie jest świadomym przyjęciem przez wychownika zakazu i aktem przymusu wewnętrznego do treści tego zakazu. Wychowanek może to osiągnąć, jeżeli posiada dyspozycję powściągliwości, którą wykształcił w sobie. Powściągliwość i praca stanowią właśnie główną treść koncepcji wychowania bł. Bronisława Markiewicza”²¹.

Bł. Bronisław Markiewicz pragnął zbudować system wychowawczy na skalę polską, europejską, a nawet światową. Rozpoczął jego budowę, wcielając go w życie w swych zakładach wychowawczych. Zdawał sobie sprawę z tego, że istotą twórczego kierowania jest całościowe planowanie procesu i systemu wychowania, skupionego na najważniejszych potrzebach, samopoczuciu i losie dzieci oraz dorosłych objętych działaniami budowanego systemu. Aspiracje czerpał z dobrze znanego sobie systemu wychowawczego św. Jana Bosko, wzbogacając go o własne komponenty. Utworzony przez siebie system nazwał systemem zapobiegawczym (uprzedzającym). Pisał:

¹⁹ Tamże.

²⁰ B. Markiewicz, *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki*, T. II s. 257.

²¹ C. Kustra, *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka* s. 299.

Przy użyciu metody uprzedzającej zaznajamiam się młodzież z przepisami i regulaminem zakładu, lecz wszystkie starania i usiłowania wychowawców są przeważnie ku temu skierowane, aby wychowankowie znajdowali się zawsze w dzień i w nocy pod czujnym okiem kierownika zakładu lub któregoś z jego zastępców, którzy by jednak po ojcowsku do nich przemawiali, służyli im za przewodników na każdym kroku i udzielali im stosownych rad i wskazówek²².

Od wychowawców przyjaznych jego koncepcji zależało powodzenie proponowanych innowacji pedagogicznych. Dlatego też dla swojego programu wychowawczego określił model wychowawcy, opiekuna i swoistego terapeuty. „Pozostaje on bliski dzisiejszym koncepcjom osobowym, definiującym jego zadania, role, postawy i zachowania jako obustronne, podmiotowe relacje wychowawczo – terapeutyczne. Te niewątpliwie prekursorskie, inspirujące dokonania myśli i praktyki bł. Bronisława polegają między innymi na tym, iż kładł on nacisk na zawsze doniosły, a współcześnie pogłębiony w teorii psychologicznej i wychowawczej, aspekt owej współzależności, wzajemnego «zmieniania» osobowości własnej – wychowanka i wychowawcy”²³. Był przekonany, o tym, że „wychowanie, ten niezwykle proces, ta niezwykła przygoda wychowania w ogóle mogła się rozpocząć, musi zaistnieć relacja osobista pomiędzy tym, który wychowuje, czyli jest wychowawcą, i tym, który jest wychowywany, a w tej relacji osobistej jednym z kluczy jest mistrzostwo wychowawcy”²⁴. Wychowawca winien być: „ojcem, matką, mistrzem, przyjacielem, dobroczyńcą po Bogu największym, sprawcą przyszłości wychowanków swoich, niepodzielnym, jednym słowem, wszystkim”²⁵.

Bł. Bronisław Markiewicz podkreślał trzy cechy dobrego wychowawcy. Zaliczał do nich: nieskalaność życia, uzdolnienia wychowawcze, dostateczną wiedzę i wykształcenie. Twierdził, że brak choćby jednego z tych warunków zaprzecza mianu dobrego wychowawcy. Doświadcza tego nie tylko wychowawca, ale przede wszystkim wychowanek²⁶.

Wychowawca winien być więc, według niego, osobą dojrzałą uczuciowo, potrafiącą obdarzać swych podopiecznych miłością proporcjonalną do ich potrzeb związanych z okresem rozwojowym. Powinien on również w swoim życiu reali-

²² Zob. B. Markiewicz, *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki* t. II s. 307-313.

²³ C. Kustra, *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka* s. 306.

²⁴ J. Zimny, *Wychowanie ku wartościom*, Sandomierz 2006 s. 11-12.

²⁵ B. Markiewicz, *Przewodnik dla wychowawców*, T. I s. 168.

²⁶ Zob. B. Markiewicz, *Trzy słowa do starszych w narodzie polskim w setną rocznicę rozbioru ojczyzny*, Lwów 1887 s. 62.

zować stawiane innym wymagania, a także odznaczać się dobrocią, cierpliwością, bezinteresownością, pracowitością i długomyślnością. Dobroć miała bezwzględnie największe znaczenie, gdyż ona czyniła wychowawcę całkowicie oddanego dziecku. „Najlepszą charakterystykę dobroci podaje wtedy, gdy mówi: Wolę być sądzony za pobłażliwość niż za srogość. Gdy jeden z asystentów przyszedł uznać się przed nim, że w żaden sposób nie może sobie poradzić z trudnym chłopcem, Markiewicz dał mu niezapomnianą radę: Idź od ogrodu, zbieraj malin i poczęstuj go nimi – ten środek rzadko kiedy zawodzi”²⁷. Dobrym wychowawcą jest więc ten, który potrafi prowadzić wychowanków z dobrocią i miłością, nie używając przemocy, bo nie wystarczą tylko piękne słowa, lecz nade wszystko potrzebne jest dobro w sercu i duszy, gdyż pracy wychowawczej nie można zamknąć w ramy rzemiosła.

Bł. Bronisław Markiewicz zalecał również wychowawcom kierowanie się cierpliwością. Pisał:

Jeśli ponosi cię złość, gniew, to wtedy zamknij albo usuń się na bok, aby się opanować i uspokoić. Wychowawca powinien wychowywać dzieci i młodzież ze spokojem, tak jak uprawia się rolę²⁸.

Zalecał też empatię – pozwalała ona wczuwać się w drugiego człowieka, jego przeżycia, radości i smutki – a także bezinteresowność, rozumianą jako życzliwą miłość wobec drugiej osoby. Uważał, że „ci, którzy kochają taką miłością, są bardziej niezależni od siebie, bardziej autonomiczni i zindywidualizowani. Odczuwają mniej zazdrości i zagrożenia ze strony otoczenia, a jednocześnie są bardziej skłonni pomagać innym w ich rozwoju, w realizowaniu samych siebie. Cieszą się z sukcesu innych, są hojniejsi”²⁹. Wreszcie wychowawca powinien poprzestawać na małym i tak postępować, aby dziecko mogło doświadczyć, że jest kochane. Wychowawcom polecał radość, która była jedną z podstawowych cech duchowości oratorskiej św. Jana Bosko. Usilnie zabiegał o to, by głęboko wpoić dzieciom, że nie mogą utracić radości życia.

Innymi, również ważnymi cechami wychowawcy były: pracowitość i długomyślność. Pracowitość miała służyć nie tylko utrzymaniu życia i zdrowia, lecz także prowadzić do duchowego dynamizmu. Bł. Bronisław nawoływał do potrójnej pracy: fizycznej, umysłowej i duchowej, zarówno wychowawców, jak i wychowanków. Długomyślność zaś potrzebna jest szczególnie tam, gdzie nie można oczekiwać natychmiastowych rezultatów. „Wychowawca katolicki winien zawsze pamiętać o słowach Jezusa: Jeden siew, a drugi zbiera. [...] Inni się natrudzili, a w ich trud wyszli weszli.

²⁷ F. Ochała, P. Prusakiewicz, K. Radzik. *Ojciec* s. 48-49.

²⁸ Tamże s. 51-52.

²⁹ Tamże s. 56.

(J 4,37-38)³⁰. Ponadto zabezpiecza przed rezygnacją i zniechęceniem, zwłaszcza w chwilach wychowawczych niepowodzeń.

Wszystkie wyżej wymienione cechy wychowawcy wymagały pogłębionej formacji osobistej, która koncentrowała się wokół wartości religijnych, bo – jak pisał bł. Bronisław – „Bez religii nie ma ani wychowania, ani pracy duchowej, ani moralności”³¹. Wierzył, że głęboko religijny wychowawca może prowadzić młodego człowieka do wiary. Religia bowiem pomaga w hierarchii systemu wartości, daje bezpieczeństwo i zaufanie, pokazuje sens życia i prowadzi do poznania samego siebie.

Całościowe spojrzenie na system wychowawczy bł. Bronisława Markiewicza dopełniają stosowane przez niego metody wychowawcze, czyli określone sposoby działania zmierzające do oczekiwanych, zgodnych z wcześniejszymi założeniami, zmian. Zaliczamy do nich: metodę wpływu osobistego, wpływu sytuacyjnego i samowychowanie.

Bł. Bronisław kładł duży nacisk na moralne przygotowanie wychowawców, żyjących według zasad chrześcijańskich. Ich obecność wśród dzieci i młodzieży, uczestnictwo w ich życiu, uważał za integralną część całego procesu wychowawczego. „Metody wpływu osobistego opierają się na założeniu, że samo zachowanie wychowawcy może być nagrodą lub karą dla wychowanka. Ich skuteczność zależy od autorytetu wychowawcy u dzieci. [...] Bardzo ważny jest tutaj klimat wychowawczy, który tworzy właśnie metody oparte na mocy i wymowie słowa, na empatycznym przekazie uczuć i wpływie wszechobecnego przykładu, oraz na konsekwencji słów i czynów”³².

Doświadczenie wyniesione z praktyki wychowawczej przekonywało bł. Bronisława o konieczności nieustannej asystencji:

On (wychowawca) powinien o ile możliwości zawsze znajdować się ze swymi wychowanymi. [...] Im więcej wśród nich będzie przebywać, tym pomyślniejsze owoce odniesie³³.

Prawdziwa obecność wychowawcza w koncepcji bł. Bronisława miała być oparta na dobroci i mieć charakter osobowego kontaktu. Metoda ta powiązana była z diagnostyką osobową i wychowawczą dziecka. Celem diagnozowania był przyjęty przez Markiewicza postulat psychologiczny, według którego ważne to było nie tylko dla bieżącego procesu wychowawczego, lecz także dla wyboru przyszłego zawodu

³⁰ Tamże s. 61.

³¹ Tamże s. 62.

³² C. Kustra. *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka* s. 451.

³³ B. Markiewicz. *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki do rozwiązywania kwestii socjalnej*. T. II. s. 310.

i ogólnej życiowej orientacji. Diagnoza opierała się na obserwacji, dokumentowanej na indywidualnych kartach wychowanka. Poznanie dziecka było punktem wyjścia do zrozumienia wielorakich dyspozycji wychowanka i podłożem określenia celów wychowania.

Rdzeniem metody wpływu osobistego jest zatem wychowawca znający cele wychowania i akceptujący je, mający osobowość przenikniętą wartościami i powinnościami chrześcijańskimi, jasno wyrażający swój stosunek do wychowanków w postawie i w zachowaniu.

Kolejną propagowaną przez Markiewicza metodą wychowawczą jest metoda wpływu sytuacyjnego, mająca gwarantować uzyskanie natychmiastowego, oczekiwanego przez wychowawcę efektu. Ciągła obecność w towarzystwie wychowanków uniemożliwiała im czynienie zła, a co za tym idzie – nie potrzebowała uciekać się do karania. Bł. Bronisław dążył do wytworzenia w swoich zakładach klimatu rodzinnego. Twierdził, że wychowuje się dobrym słowem, atmosferą serdeczności i miłości. Kary cielesne uważał za negatywny środek. Pisał:

Kara cielesna sprzeciwia się głównemu zadaniu wychowania, tj. rozwijaniu indywidualności i samodzielności w dziecku: wychowywać, nie znaczy obezwładniać i utrzymywać w ciągłym strachu młodą latorośl. Chcąc dobrze wychowywać dziecko, trzeba samemu być dobrze wychowanym... Niech rodzice pamiętają o tym, że żadna kara nie obudzi w dziecku miłości do nauki podniosłej, żadnej wiedzy, ale mu ją tylko zohydzi³⁴.

Pisał, że umysł dziecka wymaga raczej zachęty, uznania, pochwały. Okazywał dezaprobatę ludziom skłonnyim do karcenia, a nawet odsuwał ich od wychowania. Chodziło mu jednak nie tyle o kary, ile o sposób karania. Kary bowiem istniały w jego zakładach, ale jako pozytywny środek wychowawczy. Były wplecione w całą rodzinną atmosferę zakładu. Jeśli nawet stosowano kary, to nie mogły one być w żaden sposób upokarzające, ale pobudzające osobowość dziecka do rozwoju. „Karą w koncepcji wychowawczej Markiewicza było więc zmniejszenie serdeczności, chłód, smutek wychowawcy”³⁵. Nagrody natomiast rozpatrywane były w kontekście kary i rozróżnione na sztuczne i naturalne.

Nagrodą naturalną jest na przykład zadowolenie po dobrze spełnionym uczynku, uznanie ze strony wychowawcy, korzyści wypływające dla życia z dobrego wychowania. Gdy się wychowanie nie powiodło, następstwa dobre są mniej widoczne, uznanie mniejsze itd. Jest tu wprawdzie pewnego rodzaju nagroda, ale łączy się równocześnie z karą. Nagrody i kary naturalne nie następują natychmiast, lecz dopiero w późniejszym życiu

³⁴ B. Markiewicz. *Kara cielesna w wychowaniu*. „Powściągliwość i Praca” 6:1903 nr 8 s. 59.

³⁵ C. Kustra. *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka* s. 169.

i dlatego nie mogą bezpośrednio wywierać wpływu na wolę wychowanka; a stąd wynika potrzeba nagród i kar sztucznych³⁶.

Zaznaczał jednak, że należy używać ich rozważnie, gdy naturalne nie są wystarczające. Podkreślał też, że „nagród używa się tylko wtedy, gdy inne środki okazują się nieskutecznymi”³⁷. Twierdził, iż nie należy nagradzać za dobrze spełnione obowiązki. Sama bowiem satysfakcja jest nagrodą. Bł. Bronisław Markiewicz nie nagradzał za pracę. Nie była ona również przez niego stosowana jako kara. Wychowankowie mogli wykonywać pracę, którą lubili i sami sobie wybierali. Dobrze spełnienie obowiązku nagradzane było możliwością dalszego wykonywania ulubionej pracy.

Pojęcia nagrody i kary w zapatrywaniach bł. Bronisława wpisują się w nurt humanistyczny i chrześcijański. Są bardzo bliskie dzisiejszym koncepcjom wychowania, m.in. pedagogice dialogu ks. Jana Twardowskiego czy pedagogice serca M. Łopatkowej. Można więc śmiało uznać Markiewicza za nowatora w swej epoce.

Samowychowanie to kolejna metoda wychowawcza, do której przygotowywał bł. Bronisław. W pedagogice definiuje się je jako samorzutną pracę człowieka nad kształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru i własnej osobowości – stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów³⁸. W tradycyjnym ujęciu samowychowanie rozumiano jako dążenie jednostki do doskonałości. Dotyczyło ono w szczególności sposobu kształtowania silnej woli i charakteru. Do metod sprzyjających budzeniu takiej postawy możemy zaliczyć wszystkie sposoby działań wychowawczych, które sprowadzają się do umożliwienia wychowankowi dochodzenia do własnych wniosków przez uruchomienie procesów myślowych: dedukcji i indukcji. Wychowawca ma za zadanie stworzyć odpowiednie warunki i tak pokierować całym procesem, aby doprowadzić do uruchomienia i ukierunkowania własnej aktywności dziecka w celu wywołania wielorakich zmian w strukturze jego osobowości. Ważne jest tu jasne określenie wartości przez wychowawcę oraz mobilizacja wychowanka do przyjęcia postawy samootwarcia i samokontroli. Wychowawca ma tak dobrać zadania, aby pozwoliły wychowankowi dokonać właściwych, zgodnych ze społecznie akceptowanym systemem wartości, wyborów. Wychowawca nie może narzucać ani odrzucać danego systemu wartości stanowiącego podstawę podjętej przez wychowanka decyzji. Chodziłoby tu o takie prowadzenie, które dawałoby szansę zastanowienia się nad własnymi doświadczeniami³⁹.

³⁶ B. Markiewicz, *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki*. T. II s. 295.

³⁷ Tamże s. 296.

³⁸ Zob. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992 s. 182.

³⁹ Zob. C. Kustra, *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka* s. 465-466.

W koncepcji wychowawczej bł. Bronisława Markiewicza samowychowanie stanowiło ostatni etap w stosowaniu metod wychowawczych, w których powściągliwość łączyła się z pracą duchową. To ona dawała spokój sumienia, wewnętrzne zadowolenie i radość z właściwej relacji do Boga i człowieka.

Ważne w tym względzie miejsce, w systematycznym pogłębianiu moralności wychowanków miały codzienne pięciominutowe pogadanki wygłaszane przez bł. Bronisława, przejęte od św. Jana Bosko. Przyczyniały się one do kształtowania postaw wychowanków, wzbogacały zasób wiadomości o rzeczywistości, wytwarzały uczuciowy do niej stosunek, systematyzowały pojęcia moralne w zwartą hierarchię wartości, pobudzały wychowanków do refleksji oraz kontroli swojego postępowania⁴⁰. Samowychowanie w markiewiczowskim systemie wychowawczym było równoznaczne z wychowaniem do wiary przez praktykowanie powściągliwości i pracy. Ten sposób wychowania sprzyjał całościowemu, wewnętrznemu rozwojowi wychowanków. „Czynił ich odpornymi na negatywne wpływy społeczeństwa, które niejednokrotnie charakteryzowało się lekkomyślnym trybem życia, pijaństwem, pogardą dla pracy fizycznej. Świadomy wybór przez wychowanków prostego stylu życia dawał im poczucie szczęścia, nie wyzwał hedonistycznych pragnień, prowadzących niejednokrotnie do agresji”⁴¹.

Omówione metody markiewiczowskiej koncepcji wychowawczej opierały się na fundamencie religii chrześcijańskiej. Podstawowym ich celem miało być „wychowanie «świętego chrześcijanina» o mocnym moralnym charakterze”⁴². Tylko bowiem tak ukształtowany wychowanek będzie człowiekiem dyspozycyjnym, w ciągłym osobistym rozwoju.

Bł. Bronisław Markiewicz oparł swą koncepcję na mocnym fundamencie aksjologicznym, na wartościach zakorzenionych w „naturze człowieka jako osoby stworzonej przez Boga, w naturze człowieka jako dziecka Bożego, i podążającego poprzez ziemskie życie ku Bogu, ku życiu wiecznemu, ku życiu z Bogiem”⁴³.

Wychowanie aksjologiczne w systemie wychowawczym ks. Markiewicza polegało więc na ukazaniu wychowankom celu ostatecznego – Boga. Bł. Bronisław pisał, iż szczęśliwy jest ten człowiek, który szuka przede wszystkim Boga, wyrzekając się wszystkiego z miłości dla Niego. Dla niego Bóg był wszystkim, Jego cenił bardziej niż majątek, zaszczyty i chwały⁴⁴. Zagadnienie wartości sprowadza się u niego do

⁴⁰ Zob. S.I. Możdżeń. *Historia wychowania 1795-1918*. Kielce 2000 s. 344.

⁴¹ C. Kustra. *Podstawy michalickiego systemu wychowania*. Marki 2009 s. 180.

⁴² Tamże s. 178.

⁴³ J. Zimny. *Wychowanie ku wartościom* s. 12.

⁴⁴ Zob. B. Markiewicz. *Ćwiczenia duchowne*. Marki-Struga 1995.

stwierdzenia, że Bóg jest najwyższym celem i dobrem człowieka, a jednocześnie źródłem wartości. Podstawą takiego spojrzenia była głoszona przez niego zasada: „Któż jak Bóg”. Uważał, że prawdziwie polskie wychowanie musi być odniesione do Boga, który stwarzając człowieka, obdarzył go wolnością i w tej wolności człowiek może tworzyć nowe wartości oraz być za nie odpowiedzialnym. Nie jest też obojętne to, jak sami rodzice dziecka przeżywają swoje życie i młodość. Pisał:

Niektórzy poważni pisarze, opierając się na doświadczeniach, kładą początek wychowania dziecka już na pewien czas przed jego urodzeniem. Twierdzą oni, że nie jest rzeczą obojętną, jak rodzice spędzali swoje lata młodości i swój wiek w stanie małżeńskim poprzedzającym przyjście dziecięcia na świat; a tem bardziej jak zachowuje się matka przez dziewięć miesięcy przed jego urodzeniem⁴⁵.

Stąd jego nawoływanie:

Do wychowania dzieci należy zabierać się jak najwcześniej, a pierwsze sześć lat wieku dziecięctwa są najważniejsze w wychowaniu jego⁴⁶.

Dla ks. Markiewicza ideałem był człowiek wychowany religijnie, a więc kierujący się wartościami religijnymi, wyznający Boga jako najwyższą Wartość – „dobry chrześcijanin, katolik i obywatel”. Wszystkie inne wartości, według niego, mają uzasadnienie i znaczenie o tyle, o ile odnosiły się do Boga. Taki ideał wychowania ks. Bronisław umiejętnie podsuwał powierzonym sobie dzieciom i młodzieży. Nauczał, że praca i opanowanie siebie dają moc do działania i że „człowiek zaczyna się tam, gdzie świeci idea, i gdy się jest sługą wiernym”⁴⁷.

Oprócz wielu niepowtarzalnych elementów, o których była już mowa, jawią się dwa główne i najważniejsze dla systemu filary, a mianowicie: powściągliwość i praca.

Bł. Bronisław Markiewicz uważał, że życie według nich prowadzi w Jezusie Chrystusie do zbawienia, gdyż „przekracza inne wartości, które można zdefiniować najogólniej jako «wartości ogólnoludzkie», czyli wartości wyrosłe z wielowiekowego doświadczenia poszczególnych pokoleń związanego z przeżywaniem tego co dobre, wartościowe i święte”⁴⁸.

W chrześcijaństwie mamy do czynienia nie tyle z pewnym systemem wartości, ile z jego personalnym symbolem w Chrystusie. „Jeśli ktoś przyjmuje prawdę o Synu

⁴⁵ B. Markiewicz. *Wychowanie dziecka powinno się zacząć jak najwcześniej*. „Powściągliwość i Praca” 8:1905 nr 1 s. 7-8

⁴⁶ Tamże s. 8.

⁴⁷ C. Kustra. *Podstawy michalickiego systemu wychowania* s. 19.

⁴⁸ C. Kustra. *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka* s. 330.

Człowieczym, nie może dokonywać podziału pomiędzy tym, co ogólnoludzkie, i tym, co chrześcijańskie. Obie te dziedziny stanowią jedność i pełnię życia. Wartości takie jak powściągliwość i praca można zaliczyć do ogólnoludzkich, ale głębsza ich analiza pokazuje, że są to wartości o wiele głębsze, mające sens od samego Boga⁴⁹.

Powściągliwość rozumiana była jako prostota, równość, godność, praca nad sobą. Praca zaś w tym systemie nie była odczuwana jako przymus. Uwzględniała zamiłowania, zdolności, siły fizyczne dziecka, pozostawiając przy tym możliwość swobodnego jej doboru. Stanowiła o współudziale we wspólnocie. Ks. Markiewicz rozumiał realny i moralny sens pracy. Widział ją jako konieczność życiową niezbędną do formowania pełnej osoby człowieka. Wypowiadał się na jej temat, pisząc:

Co się tyczy systemu wychowania naszego, przede wszystkim u nas jest w programie „praca duchowa”, tj. dążąca do zbawienia duszy naszej przez życie nadprzyrodzone, potem „praca cielesna”, czyli ręczna, nakazana przez Boga, a wreszcie „praca umysłowa”, jaką się wykonuje w szkołach rządowych⁵⁰.

Oprócz modlitwy i pracy swoistą rolę odgrywał wypoczynek, który także uwzględniał zamiłowania wychowanków i ich potrzeby rozwojowe. W jego ramach było miejsce na wycieczki, kontakt z przyrodą, teatr, chór, zespoły muzyczne, redagowanie własnej gazety.

System wychowawczy ks. Markiewicza można zrekonstruować na podstawie jego dzieła *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej* oraz licznych artykułów zamieszczonych w miesięczniku „Powściągliwość i Praca”. „Ksiądz Markiewicz, podobnie jak Pestalozzi czy niemieckie formacje wspólnot dziecięcych⁵¹, w Polsce zaś Korczak, Lisiecki, Jeżewski, zbudował niejako autorski system wychowania resocjalizacyjnego, który zawiera elementy oryginalnej teorii i nieopowtarzalnej praktyki”⁵².

Omawiany system wychowawczy zakładał szczególny klimat wychowawczy, który „tworzył metody oparte na sile i wymowie słowa, empatycznego przekazu uczuć i wpływu wszechobecnego przykładu, postawy wykonawczej opartej na konsekwencji słów i czynów”⁵³. Zachodzące w systemie interakcje wychowawcze opierały się w dużej mierze na religii, ale realizowały też „postulat świeckiego

⁴⁹ Tamże s. 330.

⁵⁰ B. Markiewicz. *List do Jana Nowickiego, z dnia 16.08.1910*. Miejsce Piastowe: Archiwum Zgromadzenia Św. Michała Archanioła. T. I. Cz. 1 s. 280.

⁵¹ Szkolne wspólnoty życia, pracy i nauki powstały na fali wielu eksperymentów „nowego wychowania” w wielu krajach Europy na przełomie XIX i XX wieku.

⁵² C. Kustra. *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka* s. 305.

⁵³ Tamże s. 305.

samowychowania, przekształcania się i samodoskonalenia nie tylko przez myśl i refleksję religijną⁵⁴.

W swych zamierzeniach wychowawczych bł. Bronisław Markiewicz pragnął „wychować miliony opuszczonych dzieci na chrześcijan powściągliwych i pracowitych, czyli ludzi o mocnym charakterze, bo jak twierdził, nie brak zarobków i chleba jest przyczyną nędzy dzisiejszej na świecie, ale raczej brak powściągliwości i pracowitości”⁵⁵. Wychowanie mocnych charakterów rozumiał jako „taki hart duszy, którego podstawą jest nieugięta moc woli”⁵⁶. Utrzymywał, że chrześcijanin o mocnym charakterze będzie tworzył cywilizację miłości, będzie tworzył wspólnotę o ciepłej, rodzinnej atmosferze. Ponadto postulował wychowanie, które prowadziłoby młode pokolenie do wierności Ojczyźnie przez spełnianie zbiorowego obowiązku wobec niej oraz podejmowanie pracy, jako celowej działalności dla dobra jednostki, innych ludzi i narodu jako całości⁵⁷.

Swoich wychowanków widział jako ludzi o wysokiej osobistej kulturze, wrażliwych, wyczulonych na estetykę, przyjaźnie nastawionych do przyrody, obowiązkowych i rzetelnych, ochotnie pracujących dla kraju, bo – jak wierzył – tylko tacy ludzie mogą być przyszłością narodu⁵⁸.

Znamienne jest to, że markiewiczowski system wychowawczy był niezwykle i niekonwencjonalny w czasach, w których powstał. Tym, co odróżniało pedagogikę ks. Bronisława od metod wychowawczych XIX wieku, było realistyczne podejście do wiary i przyjęcia jej konsekwencji w praktyce. Mocny wpływ na „jego charakter wywarły cechy osobowe, zasady, wartości pedagogiczne i religijne reprezentowane przez twórcę”⁵⁹.

Ideał wychowania nakreślony przez bł. Bronisława Markiewicza jest obecnie nadal aktualny. Pokrywa się z dzisiejszymi oczekiwaniami Kościoła i społeczeństwa.

„Ks. Markiewicz kierował się dewizą, że wychowanie jest sprawą serca”⁶⁰. Uważał, że kochające serce wychowawcy pomaga rozwiązywać trudne problemy we właściwy sposób, opierając się na zdrowym rozsądku i głębokiej wierze – dwóch filarach, ważnych zarówno dla wychowanka, jak i dla wychowawcy.

Kształtowanie postaw społecznych, etycznych i moralnych u dzieci w duchu chrześcijańskim to pomaganie im, by w głębi swych serc potrafiły wybierać dobro, a odrzucać zło. Kościół od początku troszczył się o dziecko, o jego godne życie

⁵⁴ Tamże s. 306.

⁵⁵ B. Markiewicz. *Archiwum Zgromadzenia Św. Michała Archanioła*. T. I s. 145. Zob. R. Stojcka-Zuber. *System wychowawczy ks. Bronisława Markiewicza*. Marki 2001 s. 29.

⁵⁶ B. Markiewicz. *Prze wodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki* t. II s. 267.

⁵⁷ Zob. C. Kustra. *Podstawy michalickiego systemu wychowania* s. 140.

⁵⁸ Zob. R. Stojcka-Zuber. *System wychowawczy* s. 23.

⁵⁹ C. Kustra. *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka* s. 304.

⁶⁰ C. Kustra. *Podstawy michalickiego systemu wychowania* s. 53.

i wychowanie: „dzieci należy tak wychowywać, aby się stały religijnymi, moralnymi, Ojczyznę miłującymi i pracowitymi członkami społeczeństwa”⁶¹.

W praktyce wychowawczej bł. Bronisław Markiewicz wpisał wychowanie chrześcijańskie, czyli w wierze i do wiary, w całość wychowania. Z odwagą wskazywał Chrystusa jako ideał „nowego człowieka” i stawiał za wzór zarówno wychowawcom, jak i wychowankom⁶².

Czasy współczesne charakteryzuje relatywizm moralny – zacieranie się granicy między dobrem a złem. Szczególnie aktualne zatem są metody wychowawcze oparte na fundamencie wiary i chrześcijańskiej moralności. Potrafią one zapobiegać narastającym konfliktom między tym, co duchowe, a tym, co materialne. Realizacja tej koncepcji nie jest jednak łatwa i wymaga wielu umiejętności, nie tylko pedagogicznych, lecz także psychologicznych. Wśród nich można wymienić: umiejętność poznawania i diagnozowania wychowanków oraz doboru odpowiednich do wyników diagnozy działań pedagogicznych i psychologicznych. Stawia ona wysokie wymagania osobowościowe wychowawcom. Wymaga od nich cierpliwości, opanowania, pozytywnego nastawienia do dziecka, jego bezwarunkowej akceptacji, a także świadectwa życia prawdziwie chrześcijańskiego.

Bibliografia

- Groch B.: *Ks. Bronisław Markiewicz jego dzieło oraz przepowiednie o przyszłości Polski (w dwudziestopięciolecie jego zgonu)*. Miejsce Piastowe 1937.
- Kustra C.: *Podstawy michalickiego systemu wychowania*. Marki 2009.
- Kustra C.: *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka*. Toruń 2002.
- Markiewicz B.: *Ćwiczenia duchowne*. Marki-Struga 1995.
- Markiewicz B.: *Do przyjaciół maluczkich, ubogich i opuszczonych*. „Powściągliwość i Praca” 1:1898 nr 1.
- Markiewicz B.: *Kara cielesna w wychowaniu*. „Powściągliwość i Praca” 6:1903 nr 8.
- Markiewicz B.: *Opieka nad dziećmi opuszczonymi*. „Powściągliwość i Praca” 8:1905 nr 9.
- Markiewicz B.: *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej*. T. I. Miejsce Piastowe 1911.
- Markiewicz B.: *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki do rozwiązania kwestyi socjalnej*. T. II. Miejsce Piastowe 1912.
- Markiewicz B.: *Trzy słowa do starszych w narodzie polskim w setną rocznicę rozbioru ojczyzny*. Lwów 1887.

⁶¹ B. Markiewicz. *Opieka nad dziećmi opuszczonymi*. „Powściągliwość i Praca” 8:1905 nr 9 s. 66.

⁶² Zob. B. Groch. *Ks. Bronisław Markiewicz jego dzieło oraz przepowiednie o przyszłości Polski (w dwudziestopięciolecie jego zgonu)*. Miejsce Piastowe 1937 s. 32.

- Markiewicz B.: *Wychowanie dzieci opuszczonych*. „Powściągliwość i Praca” 6:1903 nr 10.
- Markiewicz B.: *Wychowanie dziecka powinno się zacząć jak najwcześniej*. „Powściągliwość i Praca” 1905 nr 1.
- Markiewicz B. *List do Jana Nowickiego, z dnia 16.08.1910*. Miejsce Piastowe. Archiwum Zgromadzenia Św. Michała Archanioła. T. I. Cz.1.
- Możdżeń S.I.: *Historia wychowania 1795-1918*. Kielce 2000.
- Ochała F., Prusakiewicz F., Radzik K.: *Ojciec*. Kraków 1999.
- Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992.
- Stojecka-Zuber R.: *System wychowawczy ks. Bronisława Markiewicza*. Marki 2001.
- Zimny J.: *Wychowanie ku wartościom*. Sandomierz 2006.

Educational Conception of Blessed Bronisław Markiewicz as a Lodestar of Education for nowadays

Summary

The main subject of the article is the educational conception of the Blessed Bronisław Markiewicz, who was not only the priest but also a children and young people's educator. Furthermore, he established Saint Michael Archangel's monastic congregations as a moral signpost of good manners for nowadays.

It contains educational tips based on the rules: "Whoever as God" and "Self-restraint and Work", which are, as their author claims, a peculiar way of the realization of humanity considering all aspects of it. They treat about the education of Polish young people, who are rich in spirit and mind and they place God and eternal life in the centre of their life.

Moreover, this article shows: characteristic of a good educator, preventive method with a detailed list of the ways of its realization, the place of Christian values in human's education who is a hardworking, reserved man with colorful personality, and who loves his country and is always prepared to make sacrifices.

The conclusion is the conception of an ideal pupil according to the educational idea of Blessed Bronisław Markiewicz, who mostly took care of eternal salvation of the souls entrusted to him.

The aim of the whole thesis is to present topicality and timelessness of the educational rules realized by Blessed Bronisław Markiewicz as a peculiar signpost in the education of a young man in the XXI – st century.

Słowa kluczowe: Bóg, Ojczyzna, wychowanie, wychowawca, wychowanek, wiara, zbawienie, powściągliwość, praca, ideał, długomyślność

Key words: God, Home Country, education, educator, pupil, faith, salvation, self-restraint, work, ideal, longanimity

S. M. Loyola Opiela

Wartość wczesnego wychowania dla integralnego rozwoju osoby w koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego

Poszukując współcześnie drogowskazów wychowania, sięgamy do propozycji sprawdzonych, opartych na doświadczeniu i mocnych fundamentach ponadczasowych wartości. Znajdujemy je w pedagogice o inspiracji chrześcijańskiej, która pozwala na dostosowanie i aktualizowanie oryginalnych rozwiązań wychowania chrześcijańskiego do potrzeb współczesności. Pedagogika katolicka, szczególnie ze względu na właściwy jej integralny stosunek do osoby wychowanka oraz bogactwo środków, także nadprzyrodzonych, daje pewność, że każda katolicka koncepcja wychowania jest zarazem chrześcijańska i personalistyczna. Obecnie, „w dobie powszechnej bezradności wychowawców, mogą stać się impulsem wzmagającym skuteczność wychowania, dlatego dzisiaj zasługują one na renesans”¹. Nie ulega wątpliwości, że kiedy intensyfikacja wysiłków pedagogicznych, reform i związanych z nimi wydatków finansowych nie przynosi pożądanych sukcesów wychowawczych, potrzebna jest lepsza jakość wychowania. Tej jakości możemy poszukiwać w systemach wychowania stanowiących misję zgromadzeń zakonnych. W całości tworzą one spójną pedagogię katolicką, która jest konkretną propozycją wychowania i formacji osoby na drodze jej integralnego rozwoju – od przedszkola po uniwersytet.

Jednym z nich jest realizowany od 160 lat system wychowania stworzony przez bł. Edmunda Bojanowskiego (1814-1871), promujący koncepcję wczesnego, harmonijnego wychowania dziecka. W koncepcji tej na uwagę zasługuje perspektywa patrzenia przez pryzmat wychowania małego dziecka na całość życia osoby, aż po wieczność. Wczesne wychowanie jest budowaniem fundamentu ludzkiego życia. Wymaga ono znajomości istoty człowieka, jego natury i praw rozwoju oraz wielkiej wrażliwości i uwzględniania najdrobniejszych szczegółów, z jednoczesnym szacunkiem dla niepowtarzalności każdej osoby.

¹ Por. J. Kostkiewicz. *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*. W: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*. Red. Taż. Kraków 2011 s. 14-15.

W Bojanowskiego koncepcji wychowania najwyższym celem jest, aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi². Człowiek musi ustawicznie stawać się tym obrazem, co wymaga samodzielnego zaangażowania w proces doskonalenia i stawania się coraz pełniej osobą w wymiarze duchowym i moralnym. Do tego życiowego zadania powinien być od wczesnego dzieciństwa przygotowywany, by z czasem sam go wybrał i przejął odpowiedzialność za własny rozwój.

Tak określony cel odnosi osobę do wartości najwyższych, a do jego osiągnięcia człowiek zmierza przez całe swe życie dzięki działaniom wychowawczym i własnym wysiłkom. O dostrzeganiu i respektowaniu wartości w dużej mierze decydują uczucia. Z jednej strony wartości najwyższe, takie jak prawda, dobro i piękno, są źródłem uczuć, z drugiej zaś w relacji do nich wyrażają się te uczucia w całej swej złożoności w odniesieniu do najwyższego, absolutnego Dobra, Prawdy i Piękna, jakim jest Bóg³. Tu bije źródło najwyższych celów oraz motywacji do ich osiągnięcia. Szczególnego znaczenia nabiera zatem wczesne kształtowanie emocjonalności dziecka w odniesieniu do wartości najwyższych w wychowaniu moralnym, społecznym, religijnym i estetycznym. Dojrzałość osoby w wymiarze emocjonalnym, w połączeniu ze zdrowiem i tężyzną fizyczną oraz pełnym rozwojem intelektualnym, umożliwia jej odpowiedzialne i twórcze życie i działanie w świecie. Zauważamy bowiem, że pluralistyczny, pełen sprzeczności świat ze wszystkimi problemami społeczno-kulturowymi i polityczno-ekonomicznymi, staje się coraz częściej zbyt trudnym wyzwaniem dla współczesnego człowieka.

1. Integralne wychowanie małego dziecka w ujęciu bł. Edmunda Bojanowskiego

Bł. Edmund, aby podkreślić wagę wczesnego wychowania dzieci, wychodził od rozpoznania potrzeb i możliwości rozwojowych oraz problemów dziecka i jego rodziny. Zabiegał o to, żeby proces wychowania obejmował dziecko od najmłodszych lat i był wspierany działaniami opiekuńczymi, zmierzającymi do zabezpieczenia odpowiednich warunków dla jego integralnego rozwoju. Odwoływał się do pedagogicznych teorii, doświadczeń i przekonań zawartych w dorobku ludzkości. Wagę wczesnego wychowania dziecka wyraża np. przysłowie: „Czym ranne wstanie i rychłe zasianie, tym też i wczesne wychowanie, a раннего встания и раннего засеяния никто не жаловал”⁴.

² Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD). *Notatki Edmunda Bojanowskiego* (B). AGSD B-h-1 k. 18v.

³ K. Olbrycht. *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2002 s. 37.

⁴ AGSD B-h-1 k. 7r.

Poruszał się on w szerokich horyzontach czasu, przestrzeni i kultury, w odniesieniu do natury, religii i historii, by wracając do szczegółu, formułować cele i zasady wychowania oraz tworzyć jego teoretyczne podstawy. Dał przykład autentycznej troski o wychowanie nowych pokoleń i organizacji jego instytucjonalnych form jako wsparcia rodziny w pełnieniu jej funkcji.

Bojanowski afirmował godność dziecka i analizował potrzeby dzieciństwa, podjął więc refleksję nad dzieckiem i dzieciństwem jako zagadnieniem w wymiarze indywidualnym i społecznym, doczesnym i nadprzyrodzonym. Zwracał uwagę na potrzebę uwzględniania w wychowaniu wszystkich obszarów życia i aktywności dziecka, a także na wartość i rolę rodziny oraz wychowawczego wpływu przedszkola i środowiska. Przy tym ujmował integralnie nie tylko rozwój i wychowanie osoby, lecz także jego uwarunkowania indywidualne i społeczne. Widział zatem dziecko w kontekście jego osobistej kondycji ludzkiej, godności, wartości i szczęścia oraz w kontekście wartości i potrzeb rodziny, Ojczyzny, Kościoła.

Bł. Edmund nakreślił chrześcijańską wizję wychowania, w której z biblijnej koncepcji człowieka wynika jego integralny charakter, gdyż tylko takie wychowanie służy pełnemu rozwojowi osoby ludzkiej i osiągnięciu przez nią celu ostatecznego. Starał się jak najlepiej poznać i zrozumieć prawa rozwoju dziecka na tle istniejących zależności i różnic oraz nadać każdemu działaniu wychowawczemu kierunek konsekwentny dla przyjętej antropologii. Ważne jest tu wszystko, co stanowi o godności człowieka jako dziecka Bożego – jego wymiar doczesny i nadprzyrodzony, dusza i ciało, wiara i rozum. W żadnym aspekcie jego ludzkiej struktury, możliwości i potrzeb nie może być zaniedbany przez dorosłych w procesie wychowania. Także sam człowiek nie może zlekceważyć prawdy, że podlegając prawom wzrostu i rozwoju, jest odpowiedzialny za własny rozwój w wymiarze ludzkim i chrześcijańskim.

Z pism E. Bojanowskiego wynika, że wychowanie to dziedzina wieloaspektowa, złożona, tak jak złożona i bogata jest rzeczywistość człowieka. Służy ono rozwojowi osoby i wspieraniu jej w drodze do osobistego szczęścia, które przekracza granice doczesności. Osiąga je jednak w relacji do innych osób i wspólnot, które są środowiskiem jej życia, rozwoju i działania. Bojanowski wyróżnił:

Trojakie strony wszelkiego kształcenia, w których nie tylko czasowe, ale i logiczne następstwo ich przebiega, a mianowicie kształcenie:

- 1) fizyczne (zewnętrzne),
- 2) moralne (wewnętrzne),
- 3) obyczajowe (społeczne) – mające zadanie praktycznego zastosowania dwóch powyższych⁵.

⁵ Por. AGSD B-h-1 k. 14r.

We właściwym, pełnym i harmonijnym wychowaniu nie można przeakcentować żadnego aspektu rzeczywistości ludzkiej – ani sfery naturalnej, ani rozumowej, ani duchowej. Dopiero ich dynamiczna harmonia, pozwalająca im wzajemnie się dopełniać, tworzy odpowiednie warunki do właściwego pojmowania i realizacji wychowania dla integralnego rozwoju dziecka i ludzkiej społeczności.

Integralne wychowanie to z jednej strony świadomy rozwój wszystkich trzech obszarów, z drugiej zaś – równie świadoma integracja każdego z nich z dwoma pozostałymi. W tym, co fizyczne, powinno się wyrażać to, co duchowe, i rozświeślać to, co umysłowe; to, co duchowe, powinno informować o stanie zewnętrznym i być przeniknięte przez to, co umysłowe; a to, co umysłowe, powinno być zakorzenione zarówno w tym, co zewnętrzne, jak i w tym, co duchowe. Syntetyczne spojrzenie na wszystkie te trzy zasady nie wyklucza jednak ich hierarchizacji⁶.

Proces wychowawczy Bojanowski opierał na przeżywaniu i przyswajaniu przez osobę i wspólnotę wartości kulturowych, pielęgnowanych w rodzinie i w narodzie. Poszukiwał wskazań do budowania harmonii w samym człowieku, zgodnie z jego naturą, by dojrzewając, był zdolny budować ją także wokół siebie. Ukazując rozległe perspektywy ludzkiego życia i rozwoju, zwracał uwagę na to, że we wczesnych latach życia człowiek jest szczególnie narażony na niebezpieczeństwa, które mogą stać się przeszkodą w rozpoznaniu i osiągnięciu najwyższego celu w życiu. Stąd potrzebuje ze strony dorosłych ochrony przed zagrożeniami, pomocy i wsparcia w poznawaniu prawdy oraz przykładu w wybieraniu dobra. Ochrona ta nie polega na izolowaniu dziecka od trudności, ale na takim wychowaniu go, by potrafiło coraz lepiej sobie z nimi radzić. Celem było „ochronienie dzieci od wszystkich złych wpływów, a nastręczenie im wczesnych i na całe życie stanowczych nawyków do dobrego, tudzież rychłe rozwijanie ich wrodzonych zdolności”⁷. Proces wychowania zmierza zatem do pełnego rozwoju człowieka, kształtowania jego osobowości, przekazywania systemu wartości, norm i wzorów zachowań obowiązujących we współżyciu z innymi ludźmi oraz umiejętności niezbędnych osobom dorosłym. Dokonuje się to poprzez harmonijne oddziaływanie osób, środowiska społecznego i instytucji. Wychowanie to rzeczywistość dynamiczna, w której osoba z czasem sama podejmuje wysiłki zmierzające do formacji dojrzałej osobowości ludzkiej i chrześcijańskiej. Społeczeństwo bowiem przez całe życie dostarcza nowych bodźców do kształtowania postaw i zachowań człowieka.

Realizacja koncepcji harmonijnego, integralnego wychowania wymagała rozwiązań złożonych, systemowych. W budowaniu systemu wychowania opartego na idei

⁶ Por. A. Bruhlmeier. *Edukacja humanistyczna*. Kraków 1993 s. 16.

⁷ AGSD B-h-1 k. 20r.

ochrony Bojanowski odnosił się do uniwersalnych podstaw filozoficzno-religijnych, rozległej perspektywy dziejowej, bogactwa natury i kultury, praktyki pedagogicznej i jej teoretycznych podstaw, stanowiących dorobek ludzkości. Wszystko to było potrzebne, aby organizować odpowiednie warunki do wczesnego rozwoju i wychowania dziecka. Tak stworzył system oparty na znajomości psychiki dziecka i przekonaniu o wielkiej wartości dziecka i dzieciństwa oraz szacunku wobec jego tajemnicy. Taki kontekst pozwalał wspierać i ukierunkowywać je w rozwoju do pełni człowieczeństwa. Chodziło tu o doskonałość, pełnię i harmonię, nie zaś o przeciętność, na co wskazuje tak poważne potraktowanie sprawy wychowania małego dziecka w wymiarze natury, religii i historii.

Natura jest źródłem poznania dziecka, jego indywidualnych skłonności, potrzeb i możliwości oraz prawidłowości jego rozwoju w wymiarze fizycznym. W niej należy poszukiwać środków do skutecznego wspierania integralnego rozwoju dziecka i sprzyjających mu warunków zewnętrznych tkwiących w prawach przyrody. Uwzględnienie tego wymiaru było wołaniem o szacunek dla lekceważonego wówczas prawa naturalnego.

Religia z kolei wskazuje na wartości, których urzeczywistnianie pozwala zdrowemu i prawidłowo rozwijającemu się fizycznie, emocjonalnie i umysłowo człowiekowi wznosić się ponad naturę w sferze duchowej. Umożliwia wyznaczenie celów nie tylko dla kolejnych etapów wychowania, ale także dla całego życia, celów, które przekraczają doczesny porządek. Jest również źródłem środków potrzebnych do duchowego i moralnego rozwoju człowieka.

Historia zaś jest źródłem wzorców, motywacji i środków dla rozwoju społecznego, obyczajowego i kulturowego. Jest płaszczyzną budowania więzi i odpowiedzialności za wspólnotę, w której człowiek żyje, rozwija się i działa, w czasie obejmującym przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Taki kontekst wyzwala z czysto materialnych i egoistycznych uwikłań subiektywnego rozumowania oraz pozwala na formułowanie uniwersalnych celów i zasad pełnego, integralnego rozwoju i wychowania dziecka.

2. Filozoficzno-religijne inspiracje koncepcji pedagogicznej

E. Bojanowskiego

E. Bojanowski, jako gorliwy katolik zmierzający świadomie do osobistej doskonałości ludzkiej i chrześcijańskiej, opierał się w swych dociekaniach na religii chrześcijańskiej oraz filozofii klasycznej. Analizując dzieje, odkrywał filozoficzne implikacje w myśli i praktyce wychowawczej, poczynawszy od Platona. Chociaż nie odnosił się

bezpośrednio do św. Tomasza z Akwinu, to czerpiąc wiedzę z Magisterium i Tradycji Kościoła, przyjął jego doktrynę teologiczno-filozoficzną. Wyraźnie jawi się to w jego rozumieniu Boga jako Stworzyciela świata, koncepcji człowieka, ludzkiego bytu, jego działania i przeznaczenia. Uwzględnia on wewnętrzny i zewnętrzny kontekst życia i działania człowieka, dziedzinę usprawnień naturalnych i nadnaturalnych oraz prawa kierujące ludzkimi czynami dla dobra samego człowieka w perspektywie celu ludzkiego życia osiąganego ostatecznie dzięki zbawczemu działaniu Chrystusa. Człowiek i prawda o nim jest faktem, rzeczywistością obiektywnie istniejącą, która wciąż domaga się odkrycia, poznania i zrozumienia, a nie tworzenia. Objawioną prawdą o stworzeniu człowieka przez Boga na Jego obraz i podobieństwo Bojanowski kierował się we własnym życiu, prowadząc pogłębioną refleksję o wychowaniu. Syntezę tego myślenia stanowią zapiski oparte na ćwiczeniach duchownych św. Ignacego Loyoli:

- I. Rozmyślanie:
 - a) Jesteś stworzony od Boga.
 - b) Abyś Go znał, kochał i służył Mu w tym życiu dla posiadania Go w przyszłym.
 - c) Należy służyć Bogu w sposób, w jaki On zechce.
- II. Rozmyślanie:
 - a) Mamy Boga chwalić
 - b) Cześć Mu oddawać
 - c) Służyć Mu, aby osiągnąć zbawienie.
- III. Rozmyślanie:
 - a) Wszystko stworzone jest dla człowieka, aby mu służyło do celu, do którego jest stworzony.
 - b) O tyle też tylko używać ich ma – i o tyle unikać – o ile ku temu na przeszkodzie mu stawają.
 - c) Święta obojętność: zdrowie – choroba,
bogactwa – ubóstwo
sława i niesława
długie życie lub krótkie⁸.

Treści te kształtowały poglądy bł. Edmunda na istotę życia człowieka i jego działania oraz porządkowania celów, działań i dążeń w odniesieniu do odkrywanej w nich hierarchii wartości. Tymi zasadami kierował się również w formułowaniu celu i zasad wychowania.

Uniwersalność filozofii i religii pozwalała mu spojrzeć na istotne dla ludzkości zjawiska i procesy ponad właściwymi danym narodom i społecznościom problemami

⁸ AGSD B-k-2 k. 65r.

i potrzebami wynikającymi z ich specyficznej sytuacji w danym momencie historii. Bojanowski analizował dzieje wychowania w kontekście dziejów cywilizacji ludzkiej. Wskazywał na konieczność i niewątpliwe dobrodziejstwa postępu i dorobku pokoleń, ale akcentował też jego zgubne przyczyny i skutki. Według niego wynikają one z zachwiania harmonii wpisanej w stworzenie przez Stwórcę, spowodowanego chęcią zawłaszczenia sobie przez człowieka władzy nad światem i kreowania rzeczywistości niezależnej od Boga. Wiąże się to z ubóstwieniem ciała, rozumu i wolności, co prowadzi do odrzucenia zależności od Boga i Jego praw. Zauważał, że zawsze w dziejach ludzkości obraca się to przeciw człowiekowi i jego dobru, prowadzi do upadku moralnego i zachwiania podstaw życia społecznego⁹. Dlatego możliwości odrodzenia człowieka i ludzkości nie upatrywał w postępie cywilizacji, lecz w postępie duchowym i życiu zgodnym z naturą.

Nawrócić się mamy do dziecięcej prostoty – ale jak mędrzec, co prostotą kieruje i celuje – bez utraty zdobytego światła – bez zaparcia się osiągniętego stanowiska Ducha. Tylko ten duch ma wniść w życie i przyodziać się prostotą dziecięcą¹⁰.

Jest to przemieniające powracanie do tego, co podstawowe i właściwe naturze człowieka, lecz na miarę tego, do czego ludzkość doszła już w swym rozwoju na danym etapie dziejów. Chodzi tu o ciągły duchowy postęp, harmonię między ciałem i duchem, między doczesnym i nadprzyrodzonym wymiarem ludzkiego życia i działania, według wzoru, jaki odkrywamy w osobie Jezusa Chrystusa.

Bojanowski wskazywał, że proces wychowania i doskonalenia dokonuje się w życiu pojedynczego człowieka i całej ludzkości. Ludzkość, podobnie jak każda osoba, jest przez Boga prowadzona, ale nie zniewolona, czego wyrazem są osiągnięcia ludzkiej myśli i działania, w tym także szkodliwe skutki przemian cywilizacyjnych. Te ostatnie wynikają z zawłaszczenia przez człowieka daru rozumu i wolności, a połączone są z chęcią odrzucenia Boga i zajęcia Jego miejsca. Urządzenie świata przez Boga w akcie stworzenia oraz czuwająca nad nim Opatrzność stanowi wzór harmonii w życiu i relacjach, które są przez ludzkość i pojedynczych ludzi często lekceważone, co prowadzi do cierpienia, zagubienia, podziałów i absurdu. Każdy więc człowiek na swej drodze rozwoju, najpierw przez wychowanie, a następnie przez samowychowanie, powinien ustawicznie się odnawiać, czyli powracać do tego, co zgodne z właściwą mu naturą, którą Bóg obdarzył go w akcie stworzenia i odkupienia, a jednocześnie dążąc do ustawicznego rozwoju. Sprzeczne z tą wizją życia i rozwoju człowieka jest kreowanie i urzeczywistnianie teorii, w której – poprzez

⁹ Por. AGSD B-f-1 k. 2v-3r.

¹⁰ AGSD B-i-1 k. 77r.

umowność, podziały oraz konstrukty rozumowe i językowe – pozbawia się człowieka sfery duchowej i abstrahuje od prawdy o jego naturze. Charakteryzując problemy współczesne, bł. Edmund pisał:

Konwencjonalność panowała w literaturze, w polityce, w stosunkach rodzinnych, materialność, martwość, pozór, a brak naturalnych, indywidualnych warunków. Narodowość pokazała się w literaturze, musi przejść stosunki polityczne, narodowe a potem i rodzinne do naturalnych warunków – życie, harmonia, zgoda, miłość. Ich Boska Kreacja – a tu ludzka robota¹¹.

Zauważając fakt, że to, co jest dziełem owej „Boskiej kreacji” w naturze i religii, zbyt często w historii próbuje zastąpić „ludzka robota”, ale zawsze z tym samym skutkiem, prowadzącym do regresu ludzkiej cywilizacji wobec prawdziwego dobra człowieka i ludzkości. W dodatku panuje zawsze ten sam mechanizm, „doskonalony” z czasem, który polega na nazywaniu zła dobrem i redefiniowaniu rzeczywistości, by uwiarygodnić zmianę, która nie jest rozwojem.

Dociekania Bojanowskiego wynikały z jego troski o poznanie i zrozumienie istoty człowieka i jego natury, a także o odpowiednie wprowadzenie młodego pokolenia w dorosłe życie. Podkreślał, że zagrożenia dla pełnego rozwoju cielesno-duchowego nie tkwiły w naturze i jej żywiołach, ale w wytworach ludzkiego rozumu i cywilizacji. Podzielał przekonanie, że istotą wychowania jest wspieranie rozwoju całego człowieka – jego sfery fizycznej, umysłowej i duchowej. Szczególne zaś znaczenie ma wychowanie moralne oparte na wartościach odkrywanych w religii, naturze i historii oraz w tych samych wymiarach urzeczywistnianych. Zdawał sobie sprawę z tego, że:

Im groźniej teraźniejsze stosunki społeczne zachwiewają się z braku podstawy moralnej, tym żywotniejszym staje się zadaniem ludzkości sprawa wychowania. Za nią mnogie już podnosiły się głosy. Pestalozzi, który tej sprawie całkiem się poświęcił, nie widział innego wybawienia dla upadłej ludzkości, jak jedynie tylko we wychowaniu i na tej tylko drodze spodziewał się odrodzenia¹².

Poszukiwania drogi realizacji tak ważnego społecznie zadania Bojanowski prowadził w szerokim kontekście, przekonany, że problemy społeczne rodzą się z powodu równie rozległych przyczyn. Ubolewał nad dającą się już wtedy zauważać fragmentaryzacją i laicyzacją życia, do czego niewątpliwie przyczyniały się wpływy racjonalizmu i sekularyzmu oraz rozwój nauk empirycznych. Były one rozpowszechniane w ówczesnych formach propagandowych sfer wyższych, rzekomo postępowych.

¹¹ AGSD B-h-1 k. 8r.

¹² AGSD B-h-1 k. 5r.

Demaskował ich destrukcyjny, nieprzyjazny naturze ludzkiej wpływ na właściwy rozwój zarówno jednostek, jak i wspólnoty ludzkiej. Wskazywał również na pozytywny wymiar istniejących różnic między narodami i kulturami, które mogą stawiać się pomocą we wzajemnej wymianie wartości.

Od wschodu na szerokich i pustych płaszczyznach, ostatnia nawała ludów rozpostarła się po równi jednorodnej [...]. Stąd ich religijność, bo zawistość ciągała od Opatrzności, stąd ustawiczny wpływ niewidomego świata, na świat widomy.

Tam zaś na zachodzie odwrotnie; różnorodność staje się pobudką ustawicznych starć i wojen. [...] rodzi się przemysł, spuszcza się na siebie, na rozum, tępieje zwiśłość od Opatrzności – serce się ścieśnia – samolubstwo i pycha wzrastają, stany jedne nad drugimi się wznoszą. [...] przy nikłych światelkach rozumu, w owej pomroce zimowej, na rozlicznych warsztatach wysnute kłębki mózgów prawie do ostatka. Czczosć i głód jakoby na wielkim przednówku – łaknienie nowych darów Bożych, zaczyna się z ucisku nadolnego odzywać¹³.

Zdaje się, że współcześnie człowiek często dochodzi do owego głodu transcencji, z tą różnicą, że nie jest to łaknienie nowych darów Bożych. Zaspokojenia go szuka w oderwaniu od doświadczenia dziejów, sięgając do tego, co prymitywne – magii i zabobonów – albo tylko do tego, co wskazuje „szkiełko i oko”. Widoczna jest także tendencja do ucieczki od kultury w prymitywne formy kultury upozorowanej, amerykanizacji, do traktowania płci i ciała opartego na przyjemności płynącej z konsumpcji, do posiadania i tożsamości „zamkniętej w szafie” czy innych zdiagnozowanych przez Z. Melosika problemów współczesnej kultury¹⁴.

3. Rozwój uczuć wyższych w integralnym rozwoju osoby w koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego

E. Bojanowski zwracał uwagę na jego ważność wczesnego wychowania dla późniejszego rozwoju. Po pierwsze, z tej racji, że rozwinięte w tym okresie możliwości mają charakter trwały i wywierają wpływ na postawy i zachowania dziecka przez całe życie. Po drugie, był on przekonany o tym, że umiejętnie rozpoznane wrodzone

¹³ AGSD B-i-1 k. 131v.

¹⁴ Por. Z. Melosik. *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii praktyki*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Red. B. Śliwerski. Kraków 2001 s. 22-29.

skłonności i indywidualne możliwości dziecka stają się podstawą jego pełnego rozwoju, zgodnego z jego naturą, co uzasadnia:

Młodociana dusza jest jeszcze wtedy, jakoby owa gibka łoża, w piosnce ludu, która się tam chyli, kędy jej pochyło, – i z młodych obyczajów dziecinnych, jak to już nasz stary Rey powiedział, snadnie się obaczyć może, ku czemu się którego przyrodzenie ściąga. Uznali tę prawdę starożytni już i nowsi filozofowie, a szczególnie Platon, który twierdzi, że kto dzielnym ma stać się mężem w swoim zawodzie, musi się doń z dziecka w igraszcze sposobić [...]. A w taki sposób wymiarkowując i kierując skutecznie pierwotny popochp i skłonność dziecięcia, napoczyna się najtrafniej rozwijać całe następne kształcenie człowieka. A najważniejszym czynić poznawanie wszelkich ich indywidualności¹⁵.

Bł. Edmund polecał zachowywać właściwe proporcje we wszystkich sferach rozwoju w odniesieniu do indywidualnych możliwości dziecka, nie przyspieszając go zbędnie ani nie opóźniając. Wpływ na rozwijanie uczuć religijnych i patriotycznych stanowił tu komplementarny element innych działań wspierających pełny rozwój osobowy dziecka i kształtowanie fundamentu jego życia. Rozwój osobowości dziecka, w tym jego uczuć, które odzwierciedlają jego stosunek do innych ludzi, otoczenia, do siebie i do wartości, jest wynikiem wzorców przekazywanych przez rodziców i środowisko. Dlatego w ochronie najważniejszą metodą jest świadectwo życia wychowawcy, która powinna kompetentnie wspierać harmonijny rozwój dziecka i kształtować jego postawy i zachowania. Wychowanie w okresie przedszkolnym „nie powinno być żadną szkolną nauką, lecz nauką życia”¹⁶. Polecane przez Bojanowskiego metody i środki służyły integralnemu rozwojowi dziecka, obejmując łącznie aspekty: fizyczny, umysłowy, społeczny, kulturowy, moralny i religijny. Pisał: „Estetykę zaś zastosowywać muszą we Wychowaniu, czyli pierwszym jednoczeniu ducha ze zmysłowością i dlatego Sprawa Wychowania, a najprzód pierwotnego – jest krokiem najpierwszym”¹⁷.

Polecenie Bojanowskiego skierowane do sióstr: „Co do prowadzenia dzieci zachować najdrobniejsze szczegóły, które są przepisane, bo nie uwierzycie, jak wielkiej w tym jest wagi każda, choćby rzecz najdrobniejsza”¹⁸, określa nie tylko styl, ale także wartość wczesnego wychowania dziecka. Wczesne i trwałe podstawy rozwijającej się osoby mają swój początek najpierw wyłącznie w domu, w najbliższych i stałych

¹⁵ AGSD B-h-1 k. 30r.

¹⁶ AGSD B-f-1 k. 12v.

¹⁷ AGSD B-h-1 k. 19r.

¹⁸ A. Brzeziński. *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim Fundatorze Zgromadzenia Służebniczek BDNP*. Poznań 1872 s. 12.

relacjach z członkami rodziny, potem z rówieśnikami w sąsiedztwie i przedszkolu. Kierowanie wychowaniem jest wtedy najbardziej potrzebne, gdyż wczesne podstawy rozwoju szybko się przekształcają we wzory nawyków. Przez długie lata wywierają wpływ na przystosowanie psychiczne i społeczne osoby, bez względu na to, czy są korzystne, czy szkodliwe.

W koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego rozwijanie uczuć religijnych i patriotycznych u dziecka w ochronce jest ważnym elementem procesu wychowania do wartości. Nie chodziło bowiem tylko o kształtowanie umysłu dziecka, lecz także o rozwijanie jego uczuć, wrażliwości i postawy moralnej. W przedszkolu jest ono aktywnie wspierane w rozwoju poprzez tworzenie mu odpowiedniej przestrzeni do przeżywania doświadczeń w aspekcie poznawczym, afektywnym i wartościującym. Ten złożony proces dokonuje się w wielu równoległych, wzajemnie warunkujących i dopełniających się wymiarach prowadzących do coraz pełniejszego ich rozwoju, czyli dojrzewania. Jest on uwarunkowany prawidłowym rozwojem wrodzonych możliwości dziecka, dokonującym się stopniowo, zgodnie z jego naturą, oraz wspierany i ukierunkowywany przez wychowanie, w którym osoba prowadzona jest od wczesnego dzieciństwa ku dojrzałości emocjonalnej. Z kolei wsparte procesem nauczania i uczenia się staje się ważkim faktem wzajemnej wymiany wartości w relacji dziecko–dorosły, wychowanek–wychowawca czy w trójpodmiotowej relacji rodzice–dziecko–nauczyciel przedszkola.

We wczesnym wychowaniu dziecka Bojanowski zalecał stosować odpowiednie metody, których celem było przede wszystkim rozwijanie uczuć religijnych i patriotycznych, znajdujących pełnię w miłości Boga i Ojczyzny. Uczucia religijne rozwijają się najpierw na kanwie relacji z najbliższymi i ich świadectwa wiary, w czym zawsze priorytet wychowawczy ma rodzina. W naszej polskiej tradycji przeżycia i doświadczenia religijne są ściśle powiązane w kalendarzu i życiu z wydarzeniami dotyczącymi rocznic i świąt narodowych, których podniosła atmosfera wyzwala uczucia religijne i patriotyczne. Rozwijane, utrwalane i potwierdzane w wychowaniu przedszkolnym, stanowiącym kontynuację i ubogacenie wychowania w rodzinie, są wsparciem dla pełnego rozwoju dziecka w jego wymiarze indywidualnym i społecznym. Według Bojanowskiego uczucia religijne, bardzo osobiste, bo stanowiące składnik i wyraz głębokich relacji człowieka z Bogiem, otwierają osobę i wzbudzają potrzebę budowania dalszych odniesień. One to mogą stanowić podstawę i najgłębszą motywację do rozwijania potrzeby poznawania historii narodowej i kształtowania postaw patriotycznych oraz prowadzić, jeśli zajdzie potrzeba, do poświęcenia życia za Ojczyznę.

Uczucia te nadają subtelność i szlachetność ludzkim postawom i zachowaniom, są impulsem do działania i określają emocjonalny klimat, w którym rozwija się szacunek wobec praw, wartości i symboli religijnych i narodowych, przeżywanych

w podniosłej obrzędowości. Dlatego troska o rozwój uczuć religijnych i patriotycznych od najmłodszych lat życia osoby jest skuteczną ochroną przed sprowadzeniem ludzkiego życia do płaszczyzny materialnej, utylitarnej, zamkniętej w egoistycznej i interesownej postawie indywidualizmu bez respektu dla wartości, zasad i norm warunkujących głębsze więzi oraz pełny rozwój osoby. Stopniowo, pod wpływem uczenia się i oddziaływania środowiska, różnicuje się zachowanie towarzyszące emocjom – dzieci reagują w coraz bardziej akceptowany sposób, zmienia się nasilenie uczuć i stają się one coraz trwalsze. Jest to także rezultat rozwoju intelektualnego, a częściowo zmian w zainteresowaniach i wartościach. Podstawą rozwoju uczuć jest osiąganie przez dzieci coraz większej i bardziej złożonej sprawności fizycznej i poznawczej.

Treści dotyczące kształtowania dojrzałej postawy społeczno-moralnej i obyczajowości wyraża Bojanowski w charakterystyce dziecka:

Dzieci są niewinne, a przeto szczere, otwarte, czyli charakterem ich jest prostota, wyjawianie się zupełnie na zewnątrz tym, czym są wewnątrz, – u nich nie ma więcej formy niż treści, ale zupełna równowaga obojga, nie ma pozoru. Co w sercu to na ustach. Charakter ten odpowiada najściślej głównemu warunkowi piękności estetycznej. Zatem Prostota równa jest Piękności. [...] Każde wewnętrzne poruszenie porównywa z otaczającym go życiem, i w życie wciela. Stąd wszelka myśl, teoria doń nie przychodzi. Nie pojmuje nic, czego by do życia otaczającego lub okoliczności nie przyczepił¹⁹.

W odpowiedzi na tak sformułowane możliwości i potrzeby dzieci wskazuje na konkretne kształtowanie owych *wewnętrznych poruszeń*. Rozwój uczuć religijnych i patriotycznych nie może przebiegać oddzielnie, bo cała obrzędowość i obyczaje mają charakter religijno-patriotyczny. Bojanowski na ten temat wyraża się stanowczo:

W Ochronie powinny dzieci pierwszej się nauczyć żyć, niż czytać, pisać lub tp. – Przeto ważniejsze okoliczności życia, które już i w wieku dziecięcym miały wpływ moralny wywierać są zdolne, uwydatniać należy uroczystymi znamionami. My wszelkie zdarzenia i okoliczności podobne nie tylko za wątek do moralnego pouczenia bierzemy, ale nadto stawiamy je w poczet uroczystych obrządków, jakimi przodkowie nasi i lud nasz dotychczas, wszelkie ważniejsze chwile rodzinnego życia święci. Zwyczaj takowe silnie na wyobraźnię dziecięcą bijące, podnoszą nierównie wyżej wartość moralną tychże okoliczności życia i zewnętrzną formą obrządkową wypowiadają jak najdostępniej ich głębsze znaczenie wewnętrzne²⁰.

¹⁹ AGSD B-i-1 k. 28r.

²⁰ AGSD B-h-5 k. 2v.

Te formy działania i wyrażania przeżyć związanych z pielęgnowaniem zwyczajów i tradycji stanowią płaszczyznę doświadczeń dziecka, które prowadzą je do sublimacji uczuć. Jednocześnie nadają one swego rodzaju urok osobie zintegrowanej wokół wartości wyższych.

Istotą piękna jest zgodność treści formą, zgodność ducha z jego zewnętrznym objawem²¹.

Życie, to jest harmonijne różnorodnych żywiołów działanie, ducha i ciała. [...] Owóż to bezprzerwane działanie niewidomego świata na świat widomy²².

W krótkiej notatce bł. Edmund zawarł istotę wychowania, na której budował koncepcję pedagogiczną i która nadawała kierunek formacji służebniczek oraz przyświecała głównym ideom jego dzieła. Zawiera w niej analogię między naturą, historią i religią. Elementy te mają swój analogiczny wymiar w dziejach świata, od jego stworzenia do współczesnej mu epoki, podobnie jak w historii życia i rozwoju każdego człowieka. Jakość życia poszczególnych osób powinna się przekładać na jakość wspólnot ludzkich, dla których ideałem jest wspólnota Kościoła. Pisał:

W tajemnicach natury położył Pan Bóg kolej następnego rozwijania się ludzkości. Tajemnice religijne łączyły się z tajemnicami natury, a żywy potok Objawienia Bożego jest wychowywaniem podrastającej ludzkości, która w Tajemnicach historii swojej łączy się z tajemnicami natury i Religii. Ziemia w corocznym obiegu koło słońca powtarza wszystkie tajemnice natury i wszystkie łączące się z nimi tajemnice Religijne i historyczne. [...] Tak też tajemnica wychowania musi być pogodna (wiosenna) harmonijna, kojarzenie się zgodne wszelkich żywiołów przeprowadzone w najdrobniejsze części. Szczytem tej harmonii jest Religia (łączenie się z Bogiem) nieustająca Modlitwa, wzorowanie się na obraz i podobieństwo Boże. Dlatego Jezus Chrystus przez którego modlić się mamy jest środkowym punktem tak historii, jako i żywiołów wychowawczych – Dlatego Gody (przymierze) są środkowym punktem w rocznym obiegu tych żywiołów wspinaniem się od poziomu natury do szczytu modlitwy idealnego w obłokach idealności, wewnętrzności zatapiającego się, i zstępowanie do czynu, do ustawicznej modlitwy uczynkowej²³.

4. Aktualność koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego

Dzięki ogromnej dociekliwości Bojanowski potrafił stworzyć syntezę myśli i praktyki pedagogicznej, poczynwszy od czasów Platona, poprzez nowość wniesioną przez

²¹ AGSD B-f-1 k. 13r.

²² AGSD B-i-1 k. 15v.

²³ AGSD B-i-1 k. 135r-v.

chrześcijaństwo i ducha ascetyzmu wieków średnich, idee filozoficzne oświecenia, poglądy utopistów, aż po współczesne mu prądy, wyrosłe na gruncie romantyzmu, idei pozytywistycznych i filozofii narodowej. Nakreślił w ten sposób podstawy pedagogiki otwartej o inspiracji chrześcijańskiej, stwarzając nowy system wychowania, system ochronkowy. Jest on dynamiczny i otwarty na pojawiające się nowe konteksty społeczne, potrzeby czasu i konkretnego człowieka.

Sięgając do religii i filozofii, bł. Edmund poszukiwał celów i zasad wychowania odniesionych do wartości uniwersalnych, ponadczasowych. W tym kontekście interpretował niezienne prawa wynikające z natury człowieka i świata, dotyczące prawidłowości życia i rozwoju oraz wynikających stąd potrzeb, a także odnosił się do historii. Poszukując w niej sprawdzonych sposobów realizacji celów zgodnie z naturą, a uświęconych tradycją i zawartych w kulturze, polecał on według nich wychowywać dziecko, by stopniowo rozwijając się, było zdolne przyjmować i realizować wartości poznawcze, społeczne, kulturowe i religijne we współczesnym mu świecie. Odnosząc się do religii, wskazywał na zawartą w niej prawdę. Bóg, jako Ojciec, wciąż objawia swe Miłosierdzie i Opatrzność, szanując godność i wolność człowieka, zaprasza go i prowadzi do osobistej doskonałości, do budowania dobra i ładu społecznego oraz braterstwa z innymi. Człowiek, obdarzony wielką godnością dziecka Bożego, upadł, popełniając grzech. Dlatego potrzebuje łaski i wychowania, by stawał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi.

Natura człowieka się nie zmienia i z tej racji, niezależnie od czasu i miejsca, tym, czego człowiek najbardziej i koniecznie potrzebuje do życia, pełnego rozwoju i szczęścia, jest miłość, osobowe więzi i wartości – od podstawowych po nadprzyrodzone. W wychowaniu realizuje się odpowiedzialna miłość, polegająca na wprowadzaniu dziecka w świat wartości, życie nimi i ich urzeczywistnianie w harmonii i braterstwie. Dokonuje się to zawsze w budowanej wzajemnie osobowej relacji między wychowawcą i dzieckiem.

Zmienność zawarta jest w czasie, w historii, którą człowiek i ludzkość tworzy i w której zmierza do swego celu, realizując cele pośrednie, wybierając potrzebne do tego metody i środki dostępne w danej epoce i kulturze. Ich źródłem niezmiennie pozostaje religia, natura i historia. W nich człowiek rozpoznaje zamiar Boga, który kieruje światem i ludzkim życiem, odnajduje wzorce osobowe, wartości i normy, rozpoznaje prawa, według których dokonuje się jego rozwój, z nich czerpie motywację nie tylko do troski o własne dobro, lecz także o dobro wspólne. Człowiek może na różnych poziomach swego życia i relacji zmierzać do ładu opartego na wartościach, które odkrywa i realizuje w przestrzeni ducha, natury i czasu. Bóg respektuje prawa natury i posługuje się ich procesami jako środkiem w prowadzeniu ludzkości w jej historii do ostatecznego celu. Dla człowieka w jego

ziemskim życiu w wymiarze naturalnym matką jest kobieta, w wymiarze czasu, historii – ziemia, a w wymiarze duchowym – Kościół²⁴. Człowiek obdarzony wyjątkową godnością wśród innych stworzeń upadł przez grzech pierworodny i utracił harmonię, jaka panowała w nim i wokół niego. Potrzebuje więc łaski i wychowania, by w czasie swego życia budował ład w sobie i wokół siebie, by osiągał pierwotną harmonię. Możemy ją odkrywać w zależnościach między tajemnicami natury, religii i historii, które, chociaż w jakimś zakresie kształtowane są przez człowieka, wciąż go jednak przerastają, zaskakują i czynią bezsilnym wobec ich mocy. Człowiek staje wciąż wobec tajemnicy, do której odkrywania i przyjmowania jest zdolny o tyle, o ile potrafi odkrywać i szanować tajemnicę życia własnej osoby. Jako osoba dochodzi do celu swego życia, wchodząc w relacje z Bogiem, ludźmi i z sobą samym, o ile są one oparte na przykazaniu miłości bliźniego. Zakłada to wzajemną odpowiedzialność, budowaną na chrześcijańskim systemie wartości, z których podstawowe są: „Miłość, Życie, Piękno, Prawda i Dobro. Wyrażają się one w myśli, słowie i uczynku”²⁵, w ich zgodności, czyli w prostocie i prawdzie. Człowiek potrzebuje zatem wychowania, wspierania w rozwoju i wprowadzenia, na miarę jego indywidualnych zdolności i możliwości, w świat wartości, zgodnie z którymi uczy się żyć.

Szanując i respektując prawa rozwoju dziecka w prowadzonym przez nas procesie jego wychowania i nauczania, przyczyniamy się do kształtowania jego zintegrowanej osobowości. Jeśli wychowanie ma tak wielkie znaczenie, to musimy mieć świadomość, że konsekwencją tego są poważne wymagania stawiane rodzicom i wychowawcom, bo ich przykład postępowania i autorytet moralny ma decydujący wpływ na dziecko. Wychowawca powinien prowadzić dziecko w procesie wychowania, dawać siebie w miłości, wykorzystując przy tym umiejętnie wszelkie, nawet najdrobniejsze szczegóły istotne dla rozwoju dziecka od lat najmłodszych. Nie może tej jedynej, niepowtarzalnej relacji wychowawczej zastąpić najwspanialszymi nawet metodami, środkami, formami ani żadnym medium. Dziecko, spotykając się z osobą i przykładem jej życia, uczy się, jak w przyszłości podejmować troskę o swój integralny rozwój. Poznaje i respektuje normy i zasady życia społecznego, pielęgnuje zwyczaje i tradycje, szanuje przeszłość i staje się coraz bardziej aktywnie zaangażowane w budowanie przyszłości, identyfikuje i podejmuje swoje role w rodzinie, środowisku i Ojczyźnie. Wychowanie nie jest jedynie przekazywaniem dziecku czy młodemu pokoleniu dziedzictwa poprzednich pokoleń, ale również wzajemną wymianą wartości między osobami wychowawcy i wychowanka.

²⁴ Por. AGSD B-k-4 k. 32r; B-i-1 k. 4r.

²⁵ Por. AGSD B-i-1 k. 135v.

We wczesnym wychowaniu dziecka dla wszelkich szczegółów podstawę stanowią wzorce wychodzące daleko ponad ich drobiazgowość. Wskazanie do tego czerpie z tego, „jak lud pojmuje ważność pierwotnego wychowania, i jak to pojęcie związane jest z życiem Dzieciątka Jezus, które jedynym zawsze jest dla ludu wzorem wychowania”²⁶. Analogicznie do pojęcia wychowania, tworzy jego ramy instytucjonalne w formie ochronek, które mają wspierać rodzinę w jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej i jej służyć. Stąd zapisuje, że „Ochrona bierze swoją nazwę od chronienia, zachowywania i szanowania świętych obyczajów rodzinnych”²⁷.

Takie wychowanie ma swoją jakość i wymaga odpowiednich warunków do realizacji. Stąd Bojanowski nie tylko budował jego koncepcję teoretyczną, lecz także stworzył system wychowania. Wszelka drobiazgowość związana z działaniami opiekuńczymi wobec małego dziecka, metodycznymi i organizacyjnymi zyskuje motywację w tym, co duchowe, i służy temu, co duchowe. Nie pomijając niczego w integralnym rozwoju dziecka, przez wychowanie otwiera się go na nieograniczone możliwości rozwoju. Prostota jest właściwą płaszczyzną odniesień osoby w przekraczaniu ograniczeń natury, by ją uszlachetniać, zmierzając do wewnętrznego scalenia oraz prawdy w budowanych przez nią relacjach z Bogiem, sobą samą i innymi.

Istotą piękna jest zgodność treści z formą, zgodność ducha z jego zewnętrznym objawem. [...] Świat ducha i świat natury podobnymi do siebie obliczami są obrócone ku sobie, jeden odbija się w drugim, jak sklepienie niebios w kryształach wód poziomych – ale co u jednego po prawej, to u drugiego po lewej stronie, przeto we wzajemnym podobieństwie wzajemna zarazem sprzeczność, walka ducha z ciałem, i buntowanie się ciała przeciwko duchowi. Pomimo to analogia nieustanna, bo co tu jest figurą tylko i rzekomym znakiem, to tam istotą rzeczy²⁸.

Współcześnie Kościół, dając wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości, zwraca uwagę na powołanie do wzajemności, a więc do miłości i wzajemnego daru z siebie samego. W chrześcijańskiej wizji człowieka nie ma sprzeczności między duchem i ciałem, ale przyznaje się ciału szczególną rolę, ponieważ cielesność jest specyficznym sposobem istnienia i działania, właściwym ludzkiemu duchowi. Jest ono świadkiem stworzenia jako podstawowego daru, a więc świadkiem miłości jako źródła, z którego się rodzi sam dar²⁹.

²⁶ AGSD B-h-1 k. 1r.

²⁷ AGSD B-k-4 k. 30r.

²⁸ AGSD B-f-1 k. 12v-13r.

²⁹ Por. Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego. *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*. Watykan 1983 nr 22-24.

Wskazania te i praktyka znajdują odzwierciedlenie w *Programie wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej* bł. Edmunda Bojanowskiego³⁰. Rozwijanie uczuć religijnych i patriotycznych dotyczy kształtowania obyczajów. Zostały tu wyróżnione cztery z sześciu obszarów wychowawczo-dydaktycznych, oprócz fizycznego i umysłowego, odpowiadających charakterystyce dziecka przedstawionej przez bł. Edmunda. Są to: obszar społeczny, który obejmuje właściwy rozwój emocjonalny, kształtowanie postaw społecznych i patriotycznych, obszar kulturowy (kształtowanie zmysłu estetycznego), obszar moralny (kształtowanie szlachetnego charakteru i prawości obyczajów) oraz obszar religijny (rozwijanie i umacnianie wiary).

Kolejność obszarów została ułożona w programie tak, iż ukazuje – wynikającą z potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka – potrzebę większej koncentracji w procesie edukacyjnym u dzieci młodszych w sferze fizycznej, a stopniowo, z wiekiem, coraz większe zróżnicowanie pod względem intensywności i stopnia trudności, zmierzające do rozwoju w obszarze umysłowym, społecznym, kulturowym, moralnym, religijnym. Zawsze jednak, zarówno u dzieci młodszych, jak i starszych, nauczyciel w sposób zindywidualizowany obejmuje swymi działaniami wszystkie sfery, mając na względzie stopniową realizację celów edukacji przedszkolnej dziecka. Integralny rozwój dziecka ma być wspierany w procesie wychowania przez nauczycielkę, a przede wszystkim przez przykład jej życia, w czym tak istotne są jej cechy zewnętrzne, wewnętrzne i obyczajowe³¹. Bez pomniejszania podmiotowości osoby możemy powiedzieć, że najważniejszą „metodą” w tym procesie jest człowiek. Wszystkie środki i metody wychowania oraz jego organizacja mają być umiejętnie wykorzystane do integralnego rozwoju osoby, zgodnie z jej indywidualnymi możliwościami.

W działaniach wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych, harmonijnie uporządkowanych w planie dnia, tygodnia i roku, nauczycielka zmierza do kształtowania wychowanka otwartego na dalszy rozwój i zdolnego w przyszłości do osiągnięcia pełni człowieczeństwa oraz do twórczego przekształcania rzeczywistości, w jakiej żyje. Rozwijanie uczuć wyższych w tym procesie dokonuje się pod dużym wpływem jej przykładu oraz przekazywanych treści, a dziecko staje się otwarte na odnoszenie się w swych zachowaniach do wzorców osobowych: biblijnych, świętych, postaci historycznych i osób znaczących. Nauczycielka pomaga dziecku rozwijać coraz bardziej odpowiedzialne postawy wobec siebie samego i drugiego człowieka,

³⁰ S. M. Opiela, s. M. Kaput, s. E. Piekarz, s. A. Kornobis, s. Z. Zymróz, s. S. Chudzik. *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej* bł. Edmunda Bojanowskiego. Dębica 2008.

³¹ AGSD B-h-2 k. 2r.

Ojczyzny i Boga. Służy to kształtowaniu silnej osobowości, która w przyszłości zdobytą wiedzę i umiejętności będzie umiała i chciała wykorzystać po to, by czynić siebie i świat coraz lepszym, zdecydowanie opowiadając się po stronie dobra i świadomie rezygnując z tego, co złe.

Bł. Edmund Bojanowski podkreślał główną rolę czynnika nadprzyrodzonego oraz osoby jako personalnego symbolu wartości w wychowaniu dziecka. Ma to wielkie znaczenie w wychowaniu młodego człowieka na wzorowego patriotę i dobrego, stworzonego na obraz Boga człowieka – uczciwego obywatela i dobrego chrześcijanina.

Bibliografia

- Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD). Notatki Edmunda Bojanowskiego (B).
- Bruhlmeier A.: *Edukacja humanistyczna*. Kraków 1993.
- Brzeziński A.: *Wspomnienie o śp. Edmundzie Bojanowskim Fundatorze Zgromadzenia Służebniczek BDNP*. Poznań 1872.
- Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego. *Wytoczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*. Watykan 1983.
- Kostkiewicz J.: *Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych*. W: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*. Red. J. Kostkiewicz. Kraków 2011 s. 13-29.
- Melosik Z.: *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii i praktyki*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Red. B. Śliwerski. Kraków 2001 s. 17-34.
- Olbrycht K.: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2002.
- Opieła M., Kaput M., Piekarz E., Kornobis A., Zymróż Z., Chudzik S.: *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Dębica 2008.

The Value of Early Education for the Integral Development of Individuals in the Pedagogical Voncept of Blessed Edmund Bojanowski

Summary

In search of signposts how to upbringing a good Christian and honest citizen deserves attention today the concept of early education of a child created by blessed Edmund Bojanowski. Based on the idea of protection is a proposal of Catholic teaching of child support in its integral development on the path to full human and Christian maturity. It is based

on philosophical – religious bases taking into account the multiple determinants of human life and activities in the temporal dimension and the supernatural. The article has shown the role of integral education of the young child, with regard to the development of higher feelings in the early development of the person and resulting the relevance of pedagogical concept of blessed Edmund Bojanowski.

Słowa kluczowe: bł. Edmund Bojanowski, wychowanie integralne, pedagogia katolicka, osoba, dziecko, rozwój, wartości, religijność, patriotyzm

Keywords: Blessed Edmund Bojanowski, integral education, Catholic pedagogy, development, person, child, values, religiosity, patriotism

S. M. Teresa Obolevitch

Związek natury, religii i historii w koncepcji filozoficzno-pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego

1. Natura, historia i religia jako horyzonty wychowania

W sercu koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego znajdują się trzy podstawowe tematy: 1) natura, 2) religia i 3) historia, odpowiadające trzem płaszczyznom rzeczywistości: przyrodzie, Bogu i człowiekowi. Naturę, historię i religię Bojanowski rozumiał jako *horyzonty* wychowania – nie tylko w sensie doraźnych zaleceń, ale przede wszystkim jako drogowskazy, sfery wychowawczego oddziaływania. Były one ujmowane przez niego w sposób integralny, łączny, a nie rozłączny, ani jako wykluczające się czy zastępujący siebie nawzajem bądź sekwencyjnie (jak to miało miejsce np. w XIX-wiecznym pozytywizmie, w którym sfera religijna traktowana była jedynie jako przejściowy etap rozwoju ludzkości). Jak pisał bł. Edmund:

W tajemnicach natury położył P. Bóg kolej następnego rozwijania się ludzkości (dziecko, kobieta i lud).

Tajemnice religijne łączyły się z tajemnicami natury, a żywy potok Objawienia Bożego jest wychowywaniem podrastającej ludzkości, która w

Tajemnicach historii swojej łączy się z tajemnicami natury i Religji¹.

Bł. E. Bojanowski zauważał, że proces kształcenia jako taki miał uwzględniać trzy wymiary: fizyczny (w sferze natury), moralny (w sferze etyczno-religijnej) oraz obyczajowy (w sferze historii i dziedzictwa kulturowego)². Jego wskazówki dotyczyły rozwoju wszystkich trzech płaszczyzn, bez pomijania czy zaniedbania żadnej

¹ Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (dalej skrót AGSD). *Notatki Edmunda Bojanowskiego* (dalej skrót B). B-i-1 k.135 (tu i dalej ortografia oryginalna – T.O.).

² Na marginesie zauważmy, że triadyczny schemat Bojanowski najprawdopodobniej zaczerpnął od Hegla.

z nich. Aspekt fizyczny należało kształtować poprzez zabawy, szczególnie ruchowe, gry, tańce, ćwiczenia i pracę (np. pomoc w ogródku); stronę religijną (w tym intelektualno-duchową i estetyczną) poprzez modlitwę, budujące opowiadania czy pieśni, a rozwój poczucia przynależności do określonej tradycji, czyli wychowanie patriotyczne – poprzez udział w kościelnych i świeckich uroczystościach, poznawanie zwyczajów, gościnność (rozumianą jako „rękojmię powodzenia”³), szczególnie troszczenie się o ubogich itp.

Sam proces wychowania bł. Edmund rozumiał jako *ochronę*. Odwołując się do *Słownika języka polskiego* B. Lindego pisał, że ochrona to tyle, co „ochranianie, szanowanie, oszczędzanie, całość, nienaruszalność, schronienie, zachowanie”⁴.

Ochrona bierze swoją nazwę od chronienia, zachowywania i szanowania świętych obyczajów rodzinnych i jest dla owej najmniejszej braci Chrystusowej jakoby pospólnym domkiem macierzyńskim⁵.

Na podstawie powyższych określeń można wyróżnić dwa wymiary ochrony (realizowane w *ochronkach*):

- negatywny: ochrona przed różnego rodzaju ujemnymi wpływami i skutkami, zwłaszcza bezbożnictwem cywilizacji;
- pozytywny: zachowywanie i pielęgnowanie wartości, co więcej – scalenie, zintegrowanie rozmaitych sfer osoby w jedną nienaruszalną całość.

Ideał integralnego wychowania (właśnie jako „ochrony”) oddaje też pojęcie, często pojawiające się w notatkach Bojanowskiego, a mianowicie „nieskalaność dziecka”, „która czystszy pierwiastek życie tchnąć ma w pokolenia i pierwsze zawiązać ogniwo w żywotnem zadaniu wychowania ludów”⁶. Warto zauważyć, że użyte tu określenie „nieskalaność” jest odpowiednikiem nieprzetłumaczalnego greckiego terminu *sophrosyne*, oznaczającego zarówno „powściągliwość, umiarkowanie, czystość, niewinność”, jak i (lub przede wszystkim) „całkowitą, integralną (sō-) mądrość (-phrōn)”, „rozagę”, „roztropność”. Ta *nieskalaność-sophrosyne* wyraża u Bojanowskiego związek elementu naturalnego (pierwotnej nieskazitelności), religijnego (braku winy, cnoty czystości, roztropności) oraz historyczno-cywilizacyjnego (mądrość jako owoc rozwoju jednostki i całego narodu).

Bojanowski przestrzega więc przed jednostronnym traktowaniem dziecka wyłącznie jako podmiotu należącego do świata natury. Stwierdza, iż dzieciństwo jest

³ Por. AGSD B-h-2 k. 6r.

⁴ AGSD B-k-4 k. 29r.

⁵ AGSD B-k-4 k. 30r.

⁶ AGSD B-f-1 k. 1v.

najbardziej odpowiednim okresem do kształtowania wszystkich sfer osobowości dziecka: fizycznej, duchowej i intelektualnej.

Dalszy przeto postęp na niniejszym polu zasadzać się winien teraz nie na samem, jak dotąd, wymyślaniu rozumowych i kunsztownych środków wychowawczych, ale raczej głównie na odkrywaniu i organizowaniu tych wszystkich pierwiastków, które (dotychczas tylko) naturalnem trybem pojawiały się w odpowiednim temu stanowisku życiu (starożytnem, lub trwają dotąd w życiu prostego ludu) – a które teraz wzajemnie wspierać i harmonijnie dopełniać się mają. – Zadanie to nawet zostaje w zgodzie z ogólnem zadaniem dzisiejszego czasu, co tem silniej za jego prawdziwością przemawia⁷.

Wychowanie dziecka winno zatem obejmować wszystkie wymiary: *bios* (natura), *ethos* (historia) oraz *sacrum* (religia). Warto podkreślić, że związek trzech wymienionych elementów Bojanowski w sposób szczególny znajduje w ludzie rolniczym, który „w najbliższym stosunku jest do Boga”: „On pracuje i sieje, a Bóg wzrost daje”⁸. Jak podkreślał, „Duch Święty rad się zwykł rozlewać, bo z prostymi, a pokornymi rozmowa jego”⁹. Wymieniona tu cecha prostoty, przysługująca dzieciom, pokrewna jest wspomnianej już cnocie niewinności, całościowości, *sophrosyne*. W procesie wychowawczym należy dążyć do jej zachowania (czyli ochrony) i pielęgnacji. „Prostota jest owym klejnotem czystej wody, ową szczerością dziecięcą otwartą i przejrzystą, sercem na dłoni, tem czem jest, a nie tem czem nie jest”¹⁰. Można także zauważyć podobieństwo Bojanowskiego określenia prostoty ze słynną charakterystyką zawartą w poemacie *O naturze* Parmenidesa¹¹: „Byt jest, a niebytu nie ma”. Prostota to tyle co byt, a więc całość, niepodzielność oraz – zgodnie z charakterystycznym dla starożytności prawdziwościowym (*resp.* werytatywnym, werydycznym) rozumieniem bytu¹² – prawda, czyli odpowiedniość formy i treści, ideału i jego realizacji. Nieprzypadkowo tak właśnie bł. Edmund określa piękno („zgodność treści z formą”, „zgodność ducha z jego zewnętrznym objawem”), będące pojęciem – według starożytnej i średniowiecznej teorii transcendentaliów – równoważnym z pojęciem bytu i prawdy. Te filozoficzne założenia, zastosowane do koncepcji pedagogicznej, prowadzą Bojanowskiego do stwierdzenia, iż „wychowanie powinno być estetyczne”, gdyż „prostota – otwartość – szczerość, główna zasada sztuki – odbija się w dziecku najdoskonalej”¹³.

⁷ AGSD B-h-1 k. 15r.

⁸ AGSD B-f-1 k. 12v.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Diels-Kranz 28 B 2.

¹² Zob. Ch.H. Kahn, *Język i ontologia*. Tłum. B. Żukowski. Kęty 2007.

¹³ AGSD B-h-2 k. 3r.

Prostota (wyrażająca prawdę i piękno) jako ideał wychowania oznacza integralny związek wszystkich aspektów osoby, „świata ducha i świata natury”, sfery *sacrum* i *profanum*. Tego bł. Edmund wymagał od ochroniarek, wywodzących się ze stanu wiejskiego i czuwał, by w tym kierunku były kształtowane dzieci.

2. Obecność tematów natury, historii i religii w propozycjach wychowania

Troska Bojanowskiego o syntezę naturalnych, religijnych i historycznych elementów w człowieku (odpowiadających trzem jego fazom rozwoju, a obecnym w załączku już w okresie dzieciństwa) przejawiała się również w bardzo konkretnych propozycjach wychowania, dotyczących trzech kolejnych poziomów: zabaw – *par excellence* związanych z wymiarem dziecka i odpowiadających naturalnemu wyposażeniu człowieka, zbudowań określanych jako „zasuwanie się warstwy niewieściej w dziecięcą” i odzwierciedlających aspekt kobiecości¹⁴, ściśle związanych ze sferą religijną i estetyczną, oraz zatrudnień, które w sposób szczególny wyrażają działalność męską, będącą zarazem przejawem powstania instytucji, i w ten sposób realizującą wymiar historyczny¹⁵. Mianowicie zabawy (mówiąc ściśle, igraszki) miały kształtować ciało (czyli aspekt natury, *biosu*), zmysły (płaszczyznę etyczno-religijną i estetyczną) i wyobraźnię (rozwój poczucia przynależności do narodu, tradycji). Gry z kolei Bojanowski pojmował jako rozwijające baczność (a więc uwagę), pamięć i rozum – odpowiednio do sfer natury, historii i religijno-etycznej. W zakresie tzw. zbudowania (elementu dydaktycznego) ważną rolę odgrywały powiastki, które miały charakter światowy (odpowiadające naturze), pobożny (korespondujące ze sferą religii) oraz przybierały formę przypowieści i przysłówia (analogiczne do sfery historycznej). Podobnie wśród pieśni bł. Edmund wyróżniał światowe, nabożne i obrzędowe, a wśród obrzędów – światowe, pobożne i historyczne.

Związek natury, religii i historii w pismach bł. Edmunda ujawnia się jeszcze na innej płaszczyźnie. Otóż Bojanowski osadza konkretne propozycje wychowawcze w kontekście historycznym i religijnym, odnosząc je do poszczególnych wydarzeń życia świeckiego, a jednocześnie łącząc je z przeżyciami religijnymi. Co więcej, w roku

¹⁴ Z kolei pisząc o kobiecości i macierzyństwie, bł. Edmund także wyróżnia trzy wymiary: Matka ziemia (element naturalny), Matka Kościół, kobieta jako „kapłanka domowa” (element religijny) i Matka Ojczyzna (element historyczny).

¹⁵ Ponadto należy kształtować w dziecku cechy dzieciństwa, kobiecości i męskości, albowiem dopiero ich całość (we właściwych proporcjach) stanowi o pełni przyszłej osoby dorosłej.

liturgicznym dostrzega związek z rozmaitymi zjawiskami przyrody. Za przykład mogą posłużyć wskazówki Bojanowskiego dotyczące celebracji Bożego Narodzenia – święta niegdyś przypadającego na dzień przesilenia zimowego (aspekt naturalny), ale mającego nade wszystko wymiar religijny, nie zaś (neo)pogański (por. tzw. Zimowe Święto Światła, obchodzone w niektórych regionach współczesnej Europy Zachodniej, czy Halloween, będące namiastką Uroczystości Wszystkich Świętych), lecz głęboko chrześcijański charakter, a ponadto wpisanego w bieg historii powszechnej (w danym wypadku – spis ludności za cesarza Augusta) i związanego z licznymi lokalnymi tradycjami ludowymi („ogólną wiarą ludu, iż jak kto spędzi dzień Wilji, tak cały rok spędzać będzie. – czyli: jak kto od narodzenia pierwsze dni młodości spędza – tak całe życie spędzać będzie”¹⁶, wyglądanie pierwszej gwiazdki, łamanie się opłatkiem itp.).

Triada natura – religia – historia znajduje w pismach Bojanowskiego odzwierciedlenie również w zakresie wychowania patriotycznego, a zarazem interkulturowego, otwartego na odmienne tradycje innych narodów. Mianowicie Ruś jest przez niego przyrównywana do dziecka, czyli żywiołu naturalnego¹⁷, Litwa (Żmudź) – do żywiołu religijnego, a Wielkopolska, związana z dynastią Piastów i będąca kolebką polskiej państwowości, uobecnia wymiar historyczny. Bł. Edmund dostrzegał wartości krajów słowiańskich i ziem Jagiellonów; zakładał ochronki we wszystkich trzech zaborach, ucząc zamiłowania do ojczystej kultury, ale bez jakiegokolwiek nacjonalizmu. Polska jako kraj skupiający w sobie dziedzictwo Słowian, a jednocześnie wykorzystujący i pielęgnujący dorobek innych państw europejskich, ma być wzorem wychowania, odwołującego się do zasobów natury, religii i historii. Zacytujmy bł. Edmunda:

Nasza nowo zwiastująca się, a mianowicie słowiańska dążność, skierowania udoskonalonego już wewnątrz ducha do zrosłej harmonii ze wszystkimi stopniami zewnętrznego życia, dążność prowadząca nas do sprawiedliwego uznania ich odrębnych właściwości, i przywrócenia praw żywiołom naturalnym i do ich do połączenia ich z żywiołami ducha jest przez to samo ku pełnemu rozwinięciu ludzkości koniecznym ogarnięciem w naszą cywilizację wieku dziecięcego, a zarazem jakoby przypomnieniem i ogarnięciem pierwszej w dziejach epoki starożytnej, która w kolei wieków była także dziecięcą młodością rodzaju ludzkiego i która jako też celująca w zawodzie wychowania, zlewając się teraz

¹⁶ AGSD B-h-1 k. 1r.

¹⁷ Zob. AGSD B-h-1 k. 67v: „Szczególniej Ruś, – która jak trafnie nazwana Rusią, niby brzaśkiem czerwieniejących się promieni wschodzącego słońca olśniona – tak się najwięcej dziecięcego i rzecz można zarannego charakterem wschodnich ludów zatrzymała, a przez bliższe zetknięcie z Grekami przyswoiła sobie ową młodocianą i nadobnie rozwiniętą stronę helleńskiego życia, która do zmysłowego wieku dziecięcego tak trafnie przypada”.

również na pierwszą warstwę naszego rozwinięcia, ma ją upłodnić dopiero i według wyrażenia poety, owe zielone przypomnieć nam lata¹⁸.

Ponadto bł. Edmund przeprowadza analogię między trzema okresami historii powszechnej (i poszczególnych krajów słowiańskich) a trzema etapami rozwoju osoby ludzkiej. Można zaryzykować twierdzenie, że filogeneza odzwierciedla się w ontogenezie, a ontogeneza powtarza filogenezę. Według Bojanowskiego bowiem starożytność stanowi dziecięcą epokę ludzkości. Ma ona przeważnie (choć nie wyłącznie) charakter zmysłowy, somatyczny. Tym samym odnosi się do naturalnych zasobów, na których opiera się dalszy rozwój dziecka (i całej ludzkości): „Jest dziecięcą epoką ludzkości – zmysłową – ztąd dzieci rozwija zgodnie z ich naturalnym sposobieniem, przez też same, lecz tylko wyżej spotęgowane żywioły dojrzalszych pokoleń”¹⁹. Dziecko w swym postrzeganiu i poznaniu świata opiera się na wrażeniach zmysłowych, „rozumie estetycznym”, a nie spekulacji, rozwijając również w tym okresie swoje predyspozycje fizyczne. Średniowiecze i „nowsze czasy” (czyli Odrodzenie) cechuje z kolei surowy ascetyzm, ale także (dostrzegane zwłaszcza w Renesansie) umiłowanie piękna, któremu patronuje Kościół. Na pierwszy plan wysuwa się tu pierwiastek religijny oraz ściśle z nim związany element estetyczny²⁰. Wreszcie okres nowożytności został określony przez bł. Edmunda jako „rozumowa cywilizacja” związana z rozwojem przemysłu i handlu, a więc z intelektualnymi zdobyczami ludzkości, i z tej racji odpowiadająca okresowi dorosłości, dojrzałości. Miało to konkretne skutki dla procesu kształcenia dzieci:

Atoli gdy ludzkość z przejściem do średnich i nowych wieków wzięła, odwrotny temu, kierunek wewnętrzny i niezbędnie dla dalszego jej udoskonalenia, gdy świat chrześcijański zdążając ku czystszej podniesieniu ducha strząsał z siebie wszelkie krępujące go dotąd wpływy zmysłowe; gdy intelligencja ogólna zaczęła coraz głębszy i wytrawniejszy przybierać charakter; natenczas w wyższych warstwach społecznych, gdzie żywioły takowe silniej przemagały, wychowanie dziecięce, z przekroczeniem kolejnych stopni swego naturalnego rozwinięcia, wyradzało się potwornie w przedwczesną naukowość, w żakostwo szkolnicze; albo wraz z późniejszym spieszczaniem obyczajów, w sztuczną układność i coraz większe upodobnienie z życiem dojrzalszym. [...] Atoli nowy ten kierunek jakkolwiek nie przeminął bez korzystnego na ludzkość wpływu i coraz zbawienniejsze wynikają dotąd zeń skutki, wszelako zrazu niepojęty, a raczej wspacznie

¹⁸ AGSD B-h-1 k. 23r.

¹⁹ Tamże. AGSD B-f-1 k. 1r.

²⁰ Związek religii i estetyki był ukazany m.in. w koncepcji F. Schillera oraz filozofia-mesjanisty, prezesa Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Karola Libelta (zob. np. K. Libelt. *Estetyka czyli umnictwo piękne. Część ogólna*. Poznań 1875 s. 53-54, 62-78 n.).

pochwycony, wywołał w oświeconych stanach niemniej szkodliwe znowu rozwolnienie i ślepą pobłażliwość we wychowaniu dziecięcem. Skąd dzika swawola, przesyt zbytków, zmiękczenie ciała, a przedwczesne wysiłanie umysłu i zgubna częstokroć wiadomość stosunków życia dojrzałego, wkradły się pod imieniem naturalnej wolności, do wiejskiej dziedziny pierwotnego wychowania, jak ów wąż podający niewinnym dzieciom natury, zakazane owoce z drzewa wiadomości²¹.

Wiek XIX „dojrzał” do zjednoczenia elementów naturalnego, religijnego i kulturowego. Jak twierdził Bojanowski:

Nasza epoka jest organiczna, budująca. [...] Teraz zadaniem epoki naszej jest harmonijne połączenie tamtych, organiczność, żywotność, zastosowanie. Będzie to niejakiem zwrotem do starożytności, ale bez utracenia zdobytego kierunku wewnętrznego²².

W związku z tym instytucja ochron winna uwzględniać naturalne, historyczno-kulturowe i religijne uwarunkowania i dążyć do ich integracji:

Młoda instytucja Ochron, czyli pierwotnego wychowania ubogich dzieci, wynikała z historycznego postępu rodu ludzkiego, który po przejściu cielesnej epoki starożytnej, tudzież odwrotnej epoki duchowej średnich i nowszych wieków, i ze swej wyłączności duchowej zwraca się do żywiołów starożytnych, i dąży obecnie we wszystkich kierunkach do zrównoważenia rzeczonych przeciwieństw²³.

Bł. Edmund przyrównuje nauczanie w tym okresie do mleka, zawierającego „w sobie pierwiastki wszelkich pokarmów duchowych w jednolitej jeszcze białości płynące”²⁴. Ma to szczególne znaczenie dla krajów słowiańskich. Odnotować należy, że uwagi Bojanowskiego na temat narodów słowiańskich przywołują na pamięć rozważania XIX-wiecznych słowianofilów działających na ziemiach rosyjskich (Iwan Kiriejewski, Aleksy Chomiakow, Konstanty Aksakow i in.) i obecnych również w myśli polskich autorów (Stanisław Staszic, Adam Mickiewicz, Adam Czarnocki), przeciwstawiających się prozachodniemu modelowi rozwoju państwa, głoszonemu przez tzw. okcydentalistów. Oto charakterystyczne fragmenty zapisków Bojanowskiego:

Jesteśmy najmłodszym plemieniem w rodzinie europejskich ludów, dlatego też ta instytucja dziecięca żyźniejsze dla siebie pierwiastki znaleźć tu powinna.

²¹ AGSD B-h-1 k. 11v.

²² AGSD B-h-1 k. 5r; B-h-1 k. 7r.

²³ AGSD B-f-1 k. 10r.

²⁴ AGSD B-f-1 k. 11r.

Życie patriarchalne naszego szczepu, jak pierwiastkowi ludzie za patriarchalnych czasów, ma pewne przeczucie prawdy, bezpośrednie widzenie rzeczy, mistyczny pogląd w tajemnicę ducha²⁵.

Ród Słowiański – to najmłodszy brat narodów w rodzinie europejskich narodów. Dlatego może dotąd wszystek nie dosięgnął albo utrzymać nie zdołał samoistności politycznej.

„Lud ludów” – jak Mickiewicz go nazwał, jego charakter sielski i młodociany, wobec przemysłowego i starzejącego się Zachodu. U niego dopiero wschód, u innych już zachód²⁶.

Naród nasz, jako i wszystkie plemiona słowiańskie, prowadząc głównie życie rolnicze, a tem samem zostając jeszcze w pewnem do natury zbliżeniu, przechował czystsze i obfitsze niż u innych narodów, pierwiastki przyrodzonego usposobienia, toż i poezja rodzima najbujniej jeszcze rozściela się po krajach słowiańskich. Żaden podobno naród, nie posiada liczniejszych od naszego zbiorów pieśni, podań, przysłów, słowem wszelkich zabytków literatury ludowej; ani żaden nie zatrzymał z młodości swojej tyle błogich uczuć, uroczych marzeń i niewinnych wspomnień, ile nasz szczep młodociany w świeżej dotychczas zachowuje pamięci²⁷.

Sytuacja społeczno-historyczna Polski („najmłodsze plemię”) zawiera w sobie duży potencjał religijny („mistyczny pogląd w tajemnicę ducha”), który przejawia się m.in. w dążeniu do pojednania, zintegrowania, zespolenia (a więc przywrócenia dziecięcej prostoty, nieskalaności, *sophrosyne*) pierwiastków materialnych i duchowych, przyrodzonych i nadprzyrodzonych. Przytoczmy kolejną, jakże wymowną wypowiedź bł. Edmunda:

Słowiańszczyzna (przeważnie rolnicza wiejska), która ma światu przynieść odrodzenie, nową cywilizację. Naturę zaś tej przyszłej cywilizacji pokazują już pierwiastki cywilizacji naszego ludu, która jest cywilizacją prostoty, szczerości, prawdy – niewinności prawie dziecięcej. [...] Zespolenie to będące zadaniem przyszłości odbyło się w łonie naszego ludu – w sposób naturalny, który za podstawę wyższych wykształtów służyć będzie. A tak lud podniesion będzie na stopień wyższy, a na stopień ludu podniesione będzie dziecięce wychowanie. – Bo gdy wszechstronnie zwracamy się na lud, musimy się zwrócić na odpowiednią mu sferę wieku ludzkiego – na Dzieci. Od Dzieci z dawna złączonych z ludem, trzeba zacząć odrodzenie ludzkości. – Od wstępu zaczniemy, a postęp się znajdzie²⁸.

²⁵ AGSD B-f-1 k. 6r.

²⁶ AGSD B-f-1 k. 12r.

²⁷ AGSD B-h-1 k. 16v.

²⁸ AGSD B-i-1 k. 34r.

Na tym właśnie procesie integracji polega zadanie ochronek. Powołując się m.in. na Augusta Cieszkowskiego, bł. Edmund wskazywał, że instytucja ochron, mająca nieść odrodzenie ludzkości, nie jest identyczna ze szkolnictwem (edukacją) lub wyłącznie zabezpieczeniem szeroko rozumianych potrzeb materialnych dziecka. Jak pisał, instytucja ta:

[...] wynikała z historycznego postępu rodu ludzkiego, który po przejściu cielesnej epoki starożytnej, tudzież odwrotnej epoki duchowej średnich i nowszych wieków, i ze swej wyłączności duchowej zwraca się do żywiołów starożytnych, i dąży obecnie we wszystkich kierunkach do zrównoważenia rzeczonych przeciwieństw. [...] Zadaniem pierwotnego wychowania nie jest żadna szkolna nauka, jeno nauka życia²⁹.

Podsumowując powyższe spostrzeżenia, należy jeszcze raz podkreślić, że zadaniem ochronki nie jest wyłącznie kształcenie umysłu ani rozwijanie cech fizycznych, ale dążenie do rozwoju całej osoby dziecka³⁰.

3. Uwagi filozoficzno-historyczne

Skąd bł. Edmund czerpał inspiracje do swoich przemyśleń? Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że wielokrotnie przywołuje on Platoński (a więc starożytny!) ideał wychowania, przedstawiony w sposób szczególny w dialogach *Państwo* i *Prawa*, oraz podkreślający w kształceniu dziecka rolę wspólnoty, równości między ludźmi, jak też dowartościowanie kobiety, element zabawy i zawierający wyraźne przesłanie religijne (choć jeszcze przedchrześcijańskie). Taki model nadaje się – zdaniem Bojanowskiego – do „wychowania słowiańskiego”, które polega właśnie na zwrocie „na ideał starożytny Platona”³¹. To właśnie grecki ideał całościowości, organicznego związku natury i kultury stanowił dla bł. Edmunda najbardziej odpowiedni wzorzec wychowania dziecka.

Widzimy jak młodociane i trafnie na naturze ludzkiej uzasadnione życie greckie, odbijało się korzystnie we wychowaniu dziecięcym, i jak ważność tego zajmowała największych mędrców owoczesnych, między którymi, mianowicie Platon, pierwotne wychowanie

²⁹ AGSD B-f-1 k. 10r; B-f-1 k. 12v.

³⁰ Zob. *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Red. s. M.L. Opiela. Dębica: Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP 2010.

³¹ AGSD B-f-1 k. 11r.

dzieci do najważniejszych spraw narodowych licząc, rozwinął w nim głębokie nad podziw zasady i do publicznej instytucji onegoż zostawił pierwszy pomysł, który dopiero za najnowszych czasów zaczął się urzeczywistniać w tak zwanych Domach Ochrony. Jednym słowem, starożytność, będąc młodocianą epoką całej ludzkości, jak z jednej strony swem wszechstronnie uzmysłowionem i prostem wedle natury życiem, dawała dziecięcemu kształceniu korzystny i przystępny z siebie wzór do naśladowania; tak nie mniej i dla wszystkich następnych czasów została w tym względzie najlepszą mistrzynią³².

Takie całościowe spojrzenie na wychowanie sięga zatem swymi korzeniami myśli greckiej – oczywiście nie co do litery, ale co do ducha – przekształconej zgodnie z tradycją chrześcijańską, a w XIX w. znajdującej wyraz m.in. w filozofii Schellinga, który nawiązywał (zwłaszcza w środkowym i późnym okresie jego twórczości) do kultury starożytności oraz Objawienia chrześcijańskiego i pielęgnował ideał jedności religii, natury i kultury. Do przywrócenia tej zatraconej jedności nawoływał również współczesny Bojanowskiemu August Cieszkowski³³.

Wreszcie głoszona przez bł. Edmunda synteza natury, religii i historii (rozumianej jako kultura, cywilizacja, tradycja, począwszy od instytucji rodziny) była odpowiedzią na popularne w jego czasach jednostronne nurty naturalizmu (Rousseau i inni filozofowie Oświecenia, a także pozytywizm oraz nihilizm), spirytualizmu (mistycy niemieccy) oraz historyzmu (Hegel) wzięte z osobna, bez uwzględnienia innych sfer ludzkiej egzystencji. Bojanowski zauważał zagrożenie wymienionych trendów myślowych nie tylko w sensie teoretycznym, ale przede wszystkim w wymiarze praktycznym. Toteż jego odpowiedź była skierowana na konkretne potrzeby ówczesnego człowieka, zwłaszcza dziecka, w którym dostrzegał przyszłość narodu.

Charakterystyczny dla myśli bł. Edmunda związek w wychowaniu aspektów: naturalnego, religijnego i historycznego, czyni jego koncepcję pedagogiczną bardzo aktualną również w naszych czasach, kiedy dostrzega się przeakcentowanie jednego z wymienionych elementów (najczęściej kosztem zaniedbania czynnika religijnego).

³² AGSD B-h-1 k. 1r.

³³ „Dopiero rozprężenie stosunków dawnego świata, a następujący po nim surowy stan towarzyszący w średnich wiekach, poparty wyłącznie ascetycznym duchem pierwszych wieków naszej ery, zniszczył te wszystkie tak trafnie na ludzkiej naturze uzasadnione zwyczaje i warunki. A zniszczył je słusznie, i dla dobra ludzkości niezbędnie, nadając teje wyższy, czystszy i wewnętrzniejszy kierunek. Lecz teraz obdarzeni już tym doskonalszym kierunkiem, i nie lękając się jego utraty, czemuż nie mamy korzystać ze spuścizny dawnych wieków i ogarnąć takową w naszą cywilizację. Epoka nasza jest nieprzyjaciółką wszelkiej wyłączności, jej zadaniem jest harmonijna, organizacja tych wszystkich żywiołów, które się dysharmonijnie w kolei wieków objawiały”. A. Cieszkowski. *O ochronach wiejskich*. Poznań 1922 s. 26-27.

Istotnie, współczesna epoka odznacza się z jednej strony sekularyzmem, obecnością rozmaitych nurtów ateistycznych, agnostycznych i postmodernistycznych (na co medium stanowi formacja religijna dziecka), a z drugiej strony – nastawieniem a- oraz antyhistorycznym, panowaniem tendencji globalistycznych, próbą pomniejszenia czy wręcz usunięcia roli tych wartości, które bł. Jan Paweł II określa jako „pamięć i tożsamość”³⁴. W konsekwencji prowadzi to do niezrozumienia roli przynależności do wspólnoty, poczynszy od rodziny, a skończywszy na państwie (antidotum na te zjawiska stanowi wychowanie patriotyczne, uwzględniające wymiar historyczny, kulturowy), a z jeszcze innej strony do obecnością w pewnych kręgach patologicznego spirytualizmu, np. w postaci rozmaitych sekt czy ruchów neopogańskich (środkiem zapobiegawczym jest tu troska o rozwój fizyczny dziecka, zarówno jego ciała, jak i umysłu). Dopiero uwzględnienie wszystkich trzech wymiarów i horyzontów wychowania sprawi, że dziecko wyrośnie na dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela.

Bibliografia

- Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD). *Notatki Edmunda Bojanowskiego* (B).
- Cieszkowski A.: *O ochronach wiejskich*. Poznań 1922.
- Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość*. Kraków 2005.
- Kahn Ch.H.: *Język i ontologia*. Tłum. B. Żukowski. Kęty 2007.
- Libelt K.: *Estetyka czyli umnictwo piękne. Część ogólna*. Poznań 1875.
- Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Red. s. M.L. Opiela. Dębica: Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP 2010.

The Inter-relationship between Nature, Religion and History in Blessed Edmund Boyanovsky's Philosophico-pedagogical Concepts

Summary

In this article I present (primarily based on archival materials) the interconnection between the three core concepts of Blessed Edmund Boyanovsky's philosophico-pedagogical theory: nature, religion and history. In the first part I consider the above mentioned subjects as representing the goals or signposts of education, i.e. the overall underpinnings of the

³⁴ Por. Jan Paweł II. *Pamięć i tożsamość*. Kraków 2005.

pedagogical activity. In the second part I examine the concrete educational propositions of Blessed Edmund concerning the formation of the natural, religious and cultural-historical dimensions of the child's development. In the final part I analyze some philosophical presumptions and aspects of Boyanovsky's educational ideology.

Słowa kluczowe: Bł. Edmund Bojanowski, wychowanie, natura, religia, historia, integralność

Key words: Blessed Edmund Boyanovsky, education, nature, religion, history, integrity

S. M. Agnieszka Skrzypek

Edmund Bojanowski, wychowawca i świadek Prawdy

Vitam impendere vero – „Poświęcić życie prawdzie”. Każde słowo tej łacińskiej sentencji jest bogate znaczeniowo i ma odpowiedni ciężar gatunkowy. *Poświęcić* – wejść w sferę świętości (*sacrum*), a zatem w przestrzeń samego Boga, oddać bez reszty, ofiarować. Motywem takiego działania może być tylko miłość. *Życie* – najcenniejszy z darów, konstytutywny czynnik człowieczeństwa, integralna część całego i niepodzielnego procesu ludzkiej egzystencji¹. Dar ten nierozdzielnie łączymy z miłością. *Prawda* – wartość wpisana w ludzkie serce, odwiecznie poszukiwana przez mędrców i filozofów, bogatych i biednych w różnych długościach i szerokościach geograficznych na przestrzeni epok. Istnienie i czynienie prawdy jest dobrem: „Dobrem osoby jest istnienie w Prawdzie i czynienie Prawdy”². Tylko człowiek, który kocha, może poświęcić życie prawdzie, gdyż miłość jest siłą skłaniającą człowieka do odważnego i ofiarnego zaangażowania. To siła, której źródłem jest Bóg – odwieczna Miłość i absolutna Prawda³.

1. Prawda

W refleksjach, które podejmujemy w kontekście wychowania, a więc kształtowania człowieczeństwa, często używamy pojęcia prawdziwości i prawdy. Prawdziwość to brak fałszu, harmonia, to głębokie pragnienie ludzkiego serca, do którego dąży każda osoba ludzka w głębi swego jestestwa. W najbardziej ogólnych oraz szczegó-

¹ Por. Jan Paweł II. Encyklika *Evangelium vitae* (EV). W: Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II. T. II. Kraków 1996 nr 2.

² Zob. Jan Paweł II. Przemówienie do uczestników Międzynarodowego Kongresu teologii moralnej (10 kwietnia 1986). *Insegnamenti* IX. 1 (1986) 970.

³ Benedykt XVI. Encyklika *Caritas in veritate* (CV). Tarnów 2009 nr 1.

łowych celach edukacji i wychowania priorytetem staje się wychowanie prawdziwego człowieka, dążącego do prawdy. Prawdziwego, tzn. jakiego? I tu pojawia się problem, bo we współczesnym świecie relatywizmu i modnego pluralizmu roztacza się przed wychowawcą i wychowankiem cała paleta barw, blasków i odcieni, szarości i jasności różnych prawd. Pytanie Piłata sprzed dwóch tysięcy lat wciąż powraca: Cóż to jest prawda?

Ważne jest w tym kontekście, aby nauczyciel-wychowawca postawił sobie samemu fundamentalne pytanie: według jakiej prawdy żyje i kształtuje siebie oraz swoich wychowanków? Co to znaczy życie w prawdzie, by stawać się świadkiem? Świadkiem prawdy o czym, a raczej o Kim? Okazuje się, że można poświęcić życie namiastce prawdy, będąc przekonanym, że jest to prawdziwe dobro. Dzieje się tak wówczas, gdy człowiek przestaje pytać i szukać odpowiedzi na fundamentalne pytania: Kim jestem? Skąd pochodzę? Dokąd zmierzam? Są to pytania o tożsamość, o bycie, czyli o istotę człowieczeństwa.

Częściowe i połowiczne odpowiedzi na te zasadnicze pytania prowadzą do redukcji pojęcia osoby, której konsekwencją jest fragmentaryczne traktowanie człowieka. Każda redukcja prowadzi w jakiejś mierze do przysłonięcia prawdy, w tym wypadku prawdy o człowieczeństwie. Odpowiedzią, jaką daje chrześcijaństwo, jest przyjęcie prawdy o stworzeniu człowieka i wcieleniu Jezusa Chrystusa. Syn Boży stał się naprawdę człowiekiem, dlatego też człowiek może w Nim i przez Niego stać się naprawdę dzieckiem Bożym⁴. Jako dziecko Boże, człowiek został obdarzony wolnością, którą trzeba przyjąć niczym kiełkującą roślinę i troszczyć się odpowiedzialnie o jej wzrost⁵. Chrystus objawia, że warunkiem autentycznej wolności jest szczerze i otwarte uznanie prawdy: „Poznacie prawdę, a prawda Was wyzwoli” (J 8,32). Nie można oddzielić wolności od prawdy, gdyż radykalne rozerwanie więzi między wolnością i prawdą prowadzi do innej, jeszcze bardziej niebezpiecznej dychotomii – oddzielenia wolności od moralności⁶.

W historii ludzkość doświadczała i nadal doświadcza tragicznych konsekwencji takiego rozdzielenia. *Vitam impendere vero* – to była przecież życiowa dewiza XVIII-wiecznego pisarza i filozofa Jeana Jacques’a Rousseau, reprezentanta francuskiego oświecenia. Ideologia oświecenia stała się podglebiem rewolucji francuskiej, a ta przyniosła nie tylko Europie, lecz także światu destrukcyjne żniwo, zbierane do dziś w postaci zniewoleń niszczących człowieka. W tej perspektywie widać, że ważne

⁴ Por. Jan Paweł II. List apostolski *Novo millennio ineunte*. Tarnów 2000 nr 23.

⁵ Por. Jan Paweł II. Encyklika *Veritatis splendor* (VS). W: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. T. II. Kraków 1996 nr 86.

⁶ VS 88.

jest nie tylko świadome rozróżnianie i znajomość pojęć, ale przede wszystkim wybór prawdy, której konsekwencje albo się realizuje w życiu, albo nie – innej możliwości nie ma, ponieważ Prawda jest jedna.

Stawanie po stronie Prawdy, pisanej przez duże P, to opowiedzenie się za żywą osobą, Jezusem Chrystusem, wejście w relację z Nim – Najwyższym Dobrem i Pięknością – a to zmusza wychowawcę do ciągłego dokonywania wyborów i przyjmowania ich konsekwencji. Podejmując takie wyzwanie, nauczyciel staje się w ten sposób świadkiem. Staje się, bo jest to niewątpliwie proces, który ciągle trwa i wymaga wysiłku. Chodzi zatem o ciągle stawianie sobie przez odpowiedzialnych za wychowanie formatorów fundamentalnych pytań i nieustanne poszukiwanie i dawanie życiem odpowiedzi na nie w kontekście całej złożoności człowieka i rzeczywistości, w której przyszło im żyć, tu i teraz. Możemy zaryzykować stwierdzenie, że asymilacja przekazywanych przez wychowawcę czy nauczyciela wartości jest o tyle skuteczna, o ile te wartości odzwierciedlają się w jego życiu.

2. Bł. Edmund Bojanowski

Pomocą w trudnym zmaganiu wychowawcy może być nieustanne sięganie do przeszłości, wyciąganie z niej wniosków i czerpanie z bogactwa wzorców osobowych.

Pamięć bowiem jest tą siłą, która tworzy tożsamość istnień ludzkich, zarówno na płaszczyźnie osobowej, jak i zbiorowej. Przez pamięć w psychice osoby tworzy się ponieważ i krystalizuje poczucie tożsamości⁷.

W panteonie świętych, tzn. tych, którzy zakończyli swoje życie sukcesem (nie w rozumieniu współczesnego świata), dokonując definitywnego wyboru ostatecznej Prawdy, stoi skromny i niepozorny człowiek z krwi i kości – Edmund Bojanowski.

Człowiek świecki, który w dobie XIX-wiecznego pozytywizmu, pragmatyzmu, utylitaryzmu, opierających się na filozofii i ideologii oświecenia, konsekwentnie odrzucających sferę nadprzyrodzoną, nie bał się stawiać pytań o własną tożsamość. Zanim ją odkrył, musiał przejść drogę niepowodzeń (brak zdrowia, utrata bliskich i majątku, niemożność zrealizowania studiów ani kapłaństwa z powodu choroby), które dziwnym trafem krzyżowały mu jego własne plany i marzenia. Przeciwności życiowe zmuszały go do szukania odpowiedzi na pytania, które stawiało mu życie. Dzięki religijnemu wychowaniu w rodzinie, połączonemu z wykształceniem filozo-

⁷ Jan Paweł II. *Pamięć i tożsamość*. Kraków 2005 s. 149.

ficznym, mógł poznawać i harmonijnie rozwijać własne człowieczeństwo. W pewnym momencie odkrył, że jest słabym, chorowitym, nic nieznaczącym dzieckiem, ale dzieckiem samego Boga. Pamięć o dzieciństwie Bożym, o tym, że jest w rękach Boga, cokolwiek go spotykało, była imperatywem jego moralnych wyborów. Całe życie poszukiwał kształtu osobistej drogi, zadania wyznaczonego mu przez Opatrzność. Bojanowski realizował założenia wychowawcze najpierw wobec siebie, poprzez wytrwałą pracę nad sobą, czego świadectwem jest pisany przez niego dziennik⁸. Podstawą jego osobistego rozwoju było dążenie do budowania relacji do siebie, poprzez samowychowanie, relacji z Bogiem oraz relacji z drugim człowiekiem. Stopniowo odkrywał coraz pełniejszy obraz Boga, odbity w jego człowieczeństwie przez modlitwę i pracę nad sobą. Najwyższy cel, jaki postawił wychowaniu, to stawianie się obrazem Boga na ziemi⁹. Ten cel realizował w swoim życiu i polecił realizować go siostronom wychowującym dzieci w ochronkach. Jego postawa otwartości i prostoty urzeczywistniała się w solidarności z innymi, a rozwijała się w działalności społecznej i patriotycznej. Pogłębiając siebie, rozwijając swoją osobę, zacieśniał i pogłębiał swoje relacje z innymi: siostrami i napotkanymi ludźmi.

W pismach, które pozostawił, w dzienniku i korespondencji znajdujemy konkretne wskazania, jakie zostawił siostronom, powierzając im troskę o religijne wychowanie człowieka: zwłaszcza małego dziecka, chorego, ubogiego, kobiety i ludu wiejskiego, przez które chciał odrodzić społeczeństwo¹⁰. Miały one wychowywać przez przykład własnego życia. Pierwowzór czerpały z prostego życia Założyciela, które dzięki jego autentyczności i prawdziwości chciały naśladować. Wpatrzony w Jezusa, tak jak On „objawiał swoim życiem, a nie tylko słowami – że wolność urzeczywistnia się przez miłość, to znaczy przez dar z siebie”¹¹.

Charakteryzowała go prostota, która dla niego oznaczała „wyjawienie się zupełne na zewnątrz, tym, czym jest wewnątrz. Prosty, pisał, to inaczej wolny, szczery, otwarty, nie ma w nim więcej formy niż treści, ale zupełna równowaga obojga, nie ma pozorów”¹². Obcowanie z dziećmi oraz środowisko wielkopolskiego ludu, pielęgnującego tradycje narodowe, religijne obyczaje i obrzędowość, pomagały Bojanowskiemu rozwijać w sobie cnoty prostoty i pokory, szczerości i otwartości. Dziewczęta wiejskie, szczere i proste, doskonale to wyczuwały, a odpowiednio formowane przez Bojanowskiego, według wskazań opartej na Ewangelií reguły, którą dla nich napisał,

⁸ Dziennik, który prowadził od 1853 r. prawie do ostatnich dni życia, tj do lipca 1871 r., jak sam zaznaczył, był pisany przez niego jako rodzaj rachunku sumienia, swoistej samokontroli.

⁹ AGSD B-h-1 k. 18v.

¹⁰ Por. AGSD B-h-2 k. 2r.

¹¹ VS 87.

¹² Por. AGSD B-i-1 k. 78v; k. 28r.

przyswajały sobie w naturalny sposób i rozwijały te cechy. Tak kształtowało się powoli Zgromadzenie Służebniczek Maryi, odkrywając swoje miejsce w Kościele i realizując specyficzny charyzmat służby wobec dzieci, chorych i ubogich.

Trudy codziennego życia oraz praca nad własną osobowością miały też charakter formacyjny dla pierwszych służebniczek. Podejmowane przez siostry posługi służebne wobec wszystkich, którym służyły, bez względu na narodowość, rasę, kulturę czy religię, stawały się okazją do stawania się służebniczkami w praktyce¹³. Znamienne rzeczą, że nazwane zostały ochraniarkami. Nazwa wskazuje tym samym, że podstawowym ich zadaniem jest chronienie całego człowieka – zarówno wartości zakorzenionych w samej naturze ludzkiej, jak i wartości religijno-patriotycznych, wpływających niejako z przynależności ochraniarek do danej religii czy określonej narodowości (tu narodowości polskiej). W integralnym spojrzeniu Bojanowskiego na sprawę wychowania naród miał zasadnicze miejsce i odgrywał dużą rolę w zakorzenianiu wartości, stąd porównanie: „czym jest Narodowość dla narodu, tym wychowanie dla pojedynczego człowieka, dla każdego pokolenia”. Uważał, że „system wychowania rozwijać się winien według narodowości w połączeniu z naturą”¹⁴. Z czasem uwidaczniało się to coraz wyraźniej w posłudze sióstr, zwłaszcza gdy zgromadzenie się rozrastało, podejmując nowe wyzwania w różnych środowiskach społecznych.

Przed śmiercią, w swoim testamencie, Założyciel polecił siostrom prostotę, miłość wzajemną i zachowywanie najdrobniejszych szczegółów w prowadzeniu dzieci. Można powiedzieć, że wskazał na wagę świadectwa ich codziennego życia, które ma się wyrażać we wzajemnej miłości. Być może intuicyjnie wyczuwał, że najbardziej przekonujące dla otoczenia jest świadczenie czynami o Prawdzie, dla której się żyje.

3. Świadek

„Przyszedłem na świat, aby dać świadectwo prawdzie” (J 18,37). Chrystus daje świadectwo miłości Ojca przez konkretne czyny, gesty miłosierdzia wobec najbliższych – swoich uczniów – jak też oddziałuje na dalsze otoczenie. Ludzie schodzą się, by słuchać słów, część decyduje się i zostaje, zafascynowana już nie tylko słowami

¹³ Zapisał w *Regule*: „Służebniczki Najświętszej Rodzicielki całą pracę swoją wypełnianiu obowiązków oddadzą [...]. Próżnowanie, które jest matką wielu złego, niechaj nigdy w ich domku miejsca nie ma”. E. Bojanowski. *Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga-Rodzicy-Dziewicy Niepokalanie Poczętej*. Rozdz. 45. Poznań 1867; tutaj według wydania: Katowice 1991.

¹⁴ AGSD B-h-1 k. 8r; k. 10r.

i gestami, lecz także Osobą. Ci, którzy uwierzyli, dostępują nawet uzdrowień ciała. Niektórzy jednak odchodzą. Odchodzą, bo być może mieli inne oczekiwania, a słowa Chrystusa okazały się dla nich niezrozumiałe, za trudne lub zbyt wymagające, ale On nie rezygnuje i nie zmienia wymagań. Przyjmuje odpowiedzialność za Słowa ze wszystkimi konsekwencjami. Ostatecznie za Prawdę – wobec sanhedrynu żydowskiego przyznaje, że jest Synem Bożym – oddaje życie. W ten sposób potwierdza słuszność swych słów czynem – daje świadectwo o miłości Boga Ojca.

Wychowanie jest typowym działaniem stwórczej miłości Ojca. Stwórca porządkuje i ozdabia przestrzeń życiową człowieka, stwarzając świat. Ten sam Stwórca wydobywa stworzenie – człowieka – z nicości, aby zaprowadzić w nim samą porządek i przekazać życie¹⁵. Obdarza go miłością, aby mógł kochać. Człowiek jednak sam z siebie nie jest w stanie zrozumieć ani prawdziwie kochać, może to czynić dopiero w świetle Prawdy. Wychowawca, żeby oddziaływać skutecznie, musi dać świadectwo Prawdzie, musi być świadkiem Prawdy, aby ta mogła się uzewnętrznić. Wychowawca po prostu musi kochać siebie i wychowanków – być świadkiem miłości wymagającej.

Być świadkiem na poziomie intelektualnym, poznawczym, to być świadomym zadań i obowiązków, świadomym tego, kim się jest jako wychowawca, oraz przyjęcie odpowiedzialności za podopiecznych. Być świadkiem to żyć na co dzień wymaganiami wpływającymi z przyjęcia Prawdy, to dokonywanie wyboru Najwyższego Dobra w każdej, nawet najbardziej prozaicznej sytuacji. Być świadkiem to przyjąć postawę wymagającą trudu i samozaparcia od nauczyciela-wychowawcy, postawę gotowości życia w Prawdzie. Jest to postawa prostoty i otwartości na działanie Boga, zgoda na formowanie przez Boga tak, jak On chce i kiedy chce. Przyjęcie takiej postawy sprawia, że wychowawca umie rozpoznać, jaka jest wola Boża, co jest dobre, co Bogu przyjemne i co doskonałe (Rz 12,2), zarówno w stosunku do siebie, jak i do wychowanków. Wolą Bożą zaś jest świętość, jako ostateczny cel, do którego zmierza człowiek.

Ze świadectwa życia świętych wychowawców, którzy się nie starzeją i nadal żyją w swych dziełach, z ich charyzmatów, można wciąż czerpać nowe inspiracje do twórczego kształtowania teraźniejszości, do podejmowania refleksji i konkretnych działań w ciągle jeszcze mało zagospodarowanych obszarach, jakimi są edukacja i kultura, by stawać się świadkami Prawdy i przez świadectwo miłości, jako metodę, skutecznie oddziaływać w małych grupach, by przez nie wpływać na szersze środowiska.

Kościół żywa dziś nie tylko osoby świeckie, lecz także konsekrowane, do szerzenia Prawdy poprzez zaangażowanie w różnego rodzaju inicjatywy, również na polu wychowania, gdyż:

¹⁵ Por. A. Cencini. *Od wychowania do formacji*. Kraków 2003 s. 12.

Świat edukacji [...] potrzebuje kompetentnej obecności osób konsekrowanych, które są w stanie prowadzić owocną i skuteczną działalność. Pogłębione życie duchem Założycieli i charyzmatem, może tworzyć środowiska wychowawcze, które będą pomagały młodym wzrastać w człowieczeństwie, poddając się działaniu Ducha Świętego, ukazując świętość, jako cel wychowania dla wszystkich – wychowawców i uczniów, stając się świadkami Prawdy¹⁶.

Vitam impendere Vero. Wychowawca, który odkryje i pozna Prawdę oraz poświęci jej życie, staje się świadkiem Prawdy. Takim jest niewątpliwie Edmund Bojanowski, gdyż nie tylko pokazał swym życiem, na czym polega realizacja prawdziwej miłości, ale przede wszystkim odkrył w sobie projekt Boga, charyzmat, który zaproponował z odwagą, pokorą i przekonaniem jako sposób życia w Kościele. Styl ten stał się powołaniem wielu osób świeckich i zakonnych do miłowania bliźnich w prawdzie.

Bibliografia

- Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD). *Notatki Edmunda Bojanowskiego* (B).
- Benedykt XVI: Encyklika *Caritas in veritate*. Tarnów 2009.
- Bojanowski E.: *Reguła Zgromadzenia Służebniczek Boga-Rodzicy-Dziewicy Niepokalanie Poczęte*. Poznań 1867. Katowice 1991.
- Cencini A.: *Od wychowania do formacji*. Kraków 2003.
- Jan Paweł II: Encyklika *Evangelium vitae*. W: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. T. II. Kraków 1996 s. 641-752.
- Jan Paweł II: Encyklika *Veritatis splendor*. W: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. T. II. Kraków 1996 s. 533-637.
- Jan Paweł II: List apostolski *Novo millennio ineunte*. Tarnów 2000.
- Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość*. Kraków 2005.
- Jan Paweł II: Posynodalna adhortacja apostolska *Vita consecrata*. Poznań 1996.
- Jan Paweł II: Przemówienie do uczestników Międzynarodowego Kongresu Teologii Moralnej (10 kwietnia 1986). *Insegnamenti* IX. 1 (1986).
- Kongregacja Instytutów Życia Konsekrowanego i Stowarzyszeń Życia Apostolskiego: *Instrukcja. Rozpocząć na nowo od Chrystusa. Odnowione zaangażowanie życia konsekrowanego w trzecim tysiącleciu*. Poznań 2002.

¹⁶ Por. Kongregacja Instytutów Życia Konsekrowanego i Stowarzyszeń Życia Apostolskiego. *Instrukcja. Rozpocząć na nowo od Chrystusa. Odnowione zaangażowanie życia konsekrowanego w trzecim tysiącleciu*. Poznań 2002 s. 52. Jan Paweł II. Posynodalna adhortacja apostolska *Vita consecrata* 26. Poznań 1996 s. 170.

Edmund Bojanowski, a Teacher – a Witness of Truth

Summary

Man in search of the truth about himself, absolute truth, raises fundamental questions that relate to his identity. They require giving frank and thorough answers and deeper reflection. Thus, he attempts to find an answer that will satisfy his desires. Such answers can be found in Divine Revelation contained in the pages of Sacred Scripture. But it needs guides, witnesses, thanks to whom man can find himself in Christ, in the light of Truth that is Christ himself. Among those who found Christ in the past is Bl. E. Bojanowski who lived in the nineteenth century, the teacher of generations of Servants. He was a lay man, open and honest, daily living the truth about his childhood in God, taking on the creative effort of educational work himself and building and creating a relationship of love with other people. This man became a witness of truth by pursuing love. A teacher, in order to be able to effectively influence the students, must give witness to the truth, he must be a witness of Truth, that is to love self and students like Christ – love which first of all demands from self, and becomes so when he is willing to sacrifice self and his life for the One Truth with love.

Słowa kluczowe: prawda, Edmund Bojanowski, świadectwo, wychowanie, wychowawca, świadek

Key words: truth, Edmund Bojanowski, witness, education, educator, witness

O. Arkadiusz Smagacz OCD

„Ująć w całości potrzeby duszy ludzkiej”

Św. Rafała Kalinowskiego (1835-1907) refleksje nad integralnym wychowaniem człowieka

Integralne wychowanie jest nagłą potrzebą naszych czasów, przenikniętych postmodernistyczną wizją człowieka, w której nie ma odniesienia do tego, co transcendentne, niezmiennie i wieczne. Wbrew zatem współczesnemu przekonaniu, że ważne jest tylko to, co człowiek przeżywa i czego doświadcza tu i teraz, bez oglądania się na nieistotną dla naszego życia przeszłość, warto spojrzeć na przykład dawnych pokoleń, aby odkryć cenne intuicje wielkich wychowawców minionych czasów. Intuicje te są aktualne i ważne także dziś.

W niniejszej prezentacji odwołamy się do nauczania i życiowego doświadczenia św. Rafała Kalinowskiego (1835-1907), kapłana Zakonu Karmelitów Bosych, wychowawcy nie z wykształcenia, ale z potrzeby serca. W jego bogatej korespondencji można znaleźć następującą refleksję, którą dzielił się ze swoją siostrą Marią, a która wyznaczy tok naszych rozważań:

Szczerze Ci mówię, że ile razy wypadło mi czuwać nad powierzonym mi dzieckiem, zostawałem tyle razy i w nocy i we dnie w strachu, i jeślibym nie miał pomocy sakramentów świętych, skończyłbym albo zaniedbaniem się w obowiązku, albo bym się cofnął wobec trudności i pewnej nieokreśloności zadania¹.

Najpierw więc przedstawimy krótki biogram Kalinowskiego, tego, któremu nie raz przyszło czuwać nad powierzonymi mu dziećmi, by następnie zaprezentować jego refleksje na ten temat i wskazać miejsca, w których jako wychowawca szukał pomocy u Boga – w sakramentach i w modlitwie, dla niego bowiem rzeczywistość sakramentalna i modlitewna tworzyły nierozzerwalną jedność, nadającą sens ludzkiemu życiu.

Sprawa jest o tyle ważna, bo zdawać by się mogło, że dzisiaj zbyt często wchodzimy na drogi potępionej już w starożytności chrześcijańskiej herezji pelagianizmu. Jej twórca, brytyjski mnich Pelagiusz (zm. ok. 435 r.), tak bardzo ufał ludzkim siłom, że

¹ List do Marii Kalinowskiej 11 I 1875. W: J. Kalinowski. *Listy*. T. I/2. Wyd. C. Gil OCD. Lublin 1978 s. 146.

zanegował konieczność łaski Bożej nie tylko do wykonania jakiegokolwiek dobrego czynu, lecz także ostatecznie do zbawienia. Również w dziele wychowania nie można zapominać, iż jego owoc, pomimo słusznych i koniecznych wysiłków wychowawców, nie od nich ostatecznie zależy, ale jest darem łaski miłosiernego Boga. Należy także być świadomym, że św. Rafał nie mówił wprost o wychowaniu integralnym (nie używał tego rodzaju terminologii), ale gdy w liście do przyjaciela² pisał o konieczności „ujęcia w całości potrzeb duszy ludzkiej”, czyż nie miał na myśli właśnie tego?

1. Biogram świętego wychowawcy

Św. Rafał (od św. Józefa) Kalinowski urodził się 1 września 1835 r. w Wilnie w katolickiej, szlacheckiej rodzinie polskiej³. Na chrzcie otrzymał imię Józef, ale bardziej jest znany pod zakonnym imieniem Rafał. Jego rodzicami byli Andrzej Kalinowski, absolwent Uniwersytetu Wileńskiego i Józefa z Połońskich, która zmarła kilka dni po urodzeniu syna. Największy wpływ na wychowanie przyszłego świętego miała macocha – Zofia z Puttkamerów. Józef miał liczne potomstwo: pięciu braci i trzy siostry. W rodzinie pielęgnowano ducha religijności i patriotyzmu. Wielką wagę przykładano do sprawy wychowania.

Edukację szkolną Kalinowski rozpoczął w rodzinnym Wilnie. Był uczniem Instytutu Szlacheckiego. Następnie w 1850 r. przeniósł się do Instytutu Agronomicznego w Hory-Horkach koło Orszy (dzisiejsza Białoruś). W latach 1852-1857 studiował inżynierię w Mikołajewskiej Akademii Inżynieryjnej w Petersburgu, uzyskując stopień porucznika armii rosyjskiej. Po zakończeniu studiów przez półtora roku pracował jako adiunkt matematyki na macierzystej uczelni. Dał się wtedy poznać jako dobry nauczyciel i wychowawca, który w podejściu do uczniów nie kierował się kryterium narodowościowym, ale szczerym pragnieniem dobra wy-

² Zob. List do Feliksa Zienkowicza. Warszawa 19 VII/7 VIII 1874 (Kalinowski w okresie zesłania podawał podwójną datację: pierwszą zgodnie z kalendarzem juliańskim, a drugą gregoriańskim). Tamże s. 120.

³ Najlepszą i kompletną biografią św. Rafała Kalinowskiego jest książka autorstwa o. C. Gila OCD. *O. Rafał Kalinowski 1835-1907* (Kraków 1983). Warto wskazać także inne pozycje biograficzne o charakterze popularno-naukowym, a pośród nich: M. Gulgowski. *Jestem własnością innych*. Kraków 1990; J. Stabińska OSB AP. *W nawróceniu i ciszy. Święty Rafał Kalinowski*. Kraków 2001; I. Adamska OCD. *Biorę życie takim, jakim ono jest. Rzecz o św. Rafale Kalinowskim*. Kraków 2003; J.B. Bouchaud OCD. *Miłość za miłość*. Kraków 2006; S. Adamczyk OCD. *Niespokojne serce*. Kraków 2007²; M. Czerwińska. *Późno umiłowalem. Opowiadanie o życiu św. Józefa Kalinowskiego*. Katowice 2007².

chowanka. Pewną mało znaną ciekawostką jest to, że udzielał korepetycji księciu Aleksandrowi Imeretyńskiemu, późniejszemu generał-gubierntorowi Warszawy (1897-1901), który znacząco złagodził represyjny wobec Polaków kurs carskiej polityki. To jego decyzjom Polacy zawdzięczali odwołanie znienawidzonego rusyfikatora Aleksandra Apuchtina, kuratora warszawskiego okręgu szkolnego, i wydanie zgody na postawienie pomnika Adama Mickiewicza na Krakowskim Przedmieściu. Czy w taki sposób rosyjski książę chciał podziękować za wysilek swego polskiego korepetytora?

W latach młodości miał miejsce w życiu Kalinowskiego głęboki kryzys wiary, który zewnętrźnie przejawiał się dziesięcioletnim zaniedbaniem praktyk religijnych. Wewnętrzne zmagania przyszłego świętego jeszcze bardziej uwiarygodniają jego życiową postawę. Nie szukał łatwych rozwiązań. Nie przyjmował wiary jedynie jako pamiątki odziedziczonej po pobożnych rodzicach. Sam musiał walczyć o sens swojego życia. Nie ustawał w ciągłym poszukiwaniu prawdy i trwałych wartości. Pociągnięty miłością Bożą przezwyciężył kryzys religijny. Po długiej walce przystąpił do sakramentu pokuty i pojednania. Rozpoczął tym samym nowy etap życia opartego na wierze, z której uczynił podstawę swojego życia, a to z kolei kazało mu poświęcić się bez reszty służbie bliźniemu. Nie mógł być wierzącym, a równocześnie nie praktykować czynnej miłości wobec drugiego człowieka, zwłaszcza tego młodego, najbardziej potrzebującego.

W listopadzie 1860 r. Kalinowski, na własną prośbę, został skierowany do Brześcia Litewskiego. Jednocześnie otrzymał awans na stopień kapitana. Jechał tam jednak nie jako wojskowy, ale jako dobry inżynier i znawca fortyfikacji. Mundur oficera armii carskiej nosił tak jak wielu jego rodaków, którzy jedynie na drodze kariery wojskowej mieli jakiejkolwiek szanse na wyższe wykształcenie. Wkrótce się przekonamy, że pod carskim mundurem biło prawdziwie polskie serce. Warto jednak zwrócić uwagę na pewien szczegół, który miał miejsce na krótko przed wyjazdem do Brześcia, podczas pobytu Kalinowskiego w rodzinnym Wilnie. Pewnego poranka, podczas spaceru, znalazł porzucone niemowlę, które zapragnął adoptować. Wprawdzie do adopcji nie doszło, ale wydarzenie to ujawniło jego najgłębsze pragnienie: poświęcić swe życie dla innych. Kolejne etapy życia będą tego dowodem. Już w Brześciu, w trosce o los pozbawionej możliwości kształcenia się młodzieży polskiej, Kalinowski zorganizował szkołkę niedzielną, w której sam był nauczycielem i wychowawcą. Jednocześnie do swego mieszkania przyjął na wychowanie zaniedbanego przez rodzinę chłopca o imieniu Ludwik. Stał się dla niego drugim i prawdziwym ojcem.

Przełomową datą był rok 1863. Na ziemiach polskich, litewskich i ruskich wybuchło powstanie styczniowe. Kierując się poczuciem obowiązku, a przede wszystkim

miłością do Ojczyzny, młody kapitan opuścił szeregi armii carskiej, zrzucił rosyjski mundur i przyłączył się do narodowego zrywu. Powstańcze władze w Warszawie powierzyły mu kierowanie Wydziałem Wojny na Litwie. W marcu 1864 r., jako ostatni najwyższy rangą przywódca powstania na Litwie, został aresztowany i skazany na karę śmierci. Wyrok ostatecznie zamieniono na 10 lat zesłania na Syberię do pracy w kopalniach soli w Usolu. Okres zesłańczej próby jeszcze bardziej umocnił wiarę św. Rafała, który dla towarzyszy niewoli był świadkiem niezachwianej nadziei i pełnej ofiary z siebie miłości. Postawa ta szczególnie ujawniła się w działalności wychowawczej. Kalinowski, jako wnikliwy obserwator rzeczywistości, bardzo szybko odkrył, że największe niebezpieczeństwo grozi młodzieży i dzieciom, pozbawionym należytej opieki i regularnych zajęć⁴. Razem z przyjaciółmi zaangażował się w organizację polskich szkółek, w których sam był nauczycielem (przedmioty ścisłe, języki obce), katechetą i wychowawcą. Wykładając matematykę, fizykę lub przyrodę, nie zapominał przekazywać treści o charakterze moralnym i religijnym. Nadal też był ojcem dla opuszczonych sierot syberyjskich. Obecnie polskie społeczeństwo staje wobec problemu eurosierot, dzieci pozostawionych przez rodziców, którzy w poszukiwaniu pracy zarobkowej udają się za granicę. Bardzo podobny problem przeżywały polskie rodziny na zesłaniu. Konieczność zdobycia środków utrzymania zmuszała rodziców do niebezpiecznych podróży po bezkresnych połaciach Rosji azjatyckiej. Bardzo często decydowano się na pozostawienie dzieci pod opieką innych osób. W okresie usolskim Kalinowski zaopiekował się Marianem Kwiatkowskim, z którym do końca życia utrzymywał serdeczną, rodzicielsko-synowską relację.

W 1870 r. Józef Kalinowski otrzymał pozwolenie na opuszczenie Syberii i osiedlenie się w europejskiej części Rosji. Na kolejnych etapach podróży wciąż realizował swoje powołanie nauczyciela i wychowawcy. Uczył i wychowywał dzieci polskie i rosyjskie. Nawet rodziny prawosławne otwierały przed nim drzwi swoich domów. Dla niego najważniejszy był młody człowiek, który – niezależnie od pochodzenia i wyznawanej religii – potrzebował wychowawcy. Potrzebował człowieka, na którego obecność mógł liczyć i który kształtował nie tylko jego umysł, lecz także sumienie i serce. Na dalekiej Syberii umacniało się kapłańskie i zakonne powołanie Józefa Kalinowskiego. Na tej drodze najpełniej widział realizację pasji swojego życia – służenia drugiemu człowiekowi, zwłaszcza młodemu.

⁴ Warto przytoczyć w tym miejscu jego ocenę sytuacji: „Smutny jest stan naszej młodzieży wygnanej – główną cechą próżniactwo z konieczności, a za próżniactwem wszelkie zło – a lekarstwa na to nie ma. Oby też Bóg wejrzał na nas i łaską swoją wsparł tyle ludu pozbawionego wszelkiej pomocy religijnej i umysłowej”. List do rodziny. Dubrowna 23 X 1864. W: J. Kalinowski. *Listy*. T. I/1. Wyd. C. Gil OCD. Lublin 1978 s. 132.

Powróciwszy w 1874 r. z zesłania, Kalinowski podjął się na okres trzech lat roli wychowawcy księcia Augusta Czartoryskiego (1858-1893). Z jednej strony chciał wspomóc finansowo rodzinę, świadomy, jak wiele jej zawdzięczał podczas zesłania. Z drugiej jednak strony nie mógł pozostać obojętny na potrzeby młodego księcia. Jako dojrzały chrześcijanin, wpajał swemu wychowankowi wartości ewangeliczne i przykładem własnego życia pociągał go do naśladowania Chrystusa. Jego praca wydała owoce świętości także w życiu młodego Augusta, który wybrał drogę życia zakonnego w zgromadzeniu salezjańskim. W 2004 r. bł. Jan Paweł II wyniósł go do chwały ołtarzy.

W 1877 r. Kalinowski mógł w końcu zrealizować swoje pragnienie całkowitego oddania się Bogu. Wstąpił do Zakonu Karmelitów Bosych, gdzie do końca życia służył gorliwie i z oddaniem Bogu i bliźnim jako kapłan. Szczególnym miejscem jego apostołatu stał się sakrament pokuty i pojednania oraz związane z nim kierownictwo duchowe. Nadal i nieustannie kochał młodych. Z myślą o nowych powołaniach do odradzającego się po kasatach zakonu założył klasztor wraz z internatem dla chłopców w Wadowicach. Z czasem powstało tu niższe seminarium duchowne. Po trudach życia zmarł w opinii świętości 15 listopada 1907 r. w Wadowicach. Jego kanonizacji w Rzymie dokonał bł. Jan Paweł II 17 listopada 1991 r.

2. Myśli o wychowaniu⁵

Z pobieżnie zarysowanego życiorysu św. Rafała Kalinowskiego jasno wynika, iż wychowanie było jedną z pasji jego życia. Nie był on jednak teoretykiem wychowania, ale zdecydowanym praktykiem, dlatego też trudno odnaleźć u niego jakiś spójny i szczegółowo wytyczony system wychowawczy. Nie poświęcił temu zagadnieniu żadnego traktatu ani konferencji, których dosyć pokaźny zbiór zachował się do naszych czasów. Jedynie w różnych miejscach dzielił się swoim doświadczeniem. Postarajmy się podążać za wyznaczonymi przez niego intuicjami, świadomi, iż nie wyczerpiemy w tym miejscu całości zagadnienia⁶.

⁵ W punkcie II i III niniejszego artykułu zostały wykorzystane obszernie, nigdy wcześniej niepublikowane, fragmenty mojej pracy magisterskiej nt. *Ideał życia moralnego w pismach św. Rafała Kalinowskiego* (Kraków 2002), napisanej pod kierunkiem o. dr. S. Fudali OCD i obronionej na Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie (egzemplarz w zbiorach własnych autora).

⁶ Oprócz rozdziałów dedykowanych temu tematowi w przywołanych wcześniej pozycjach biograficznych, zob. także m.in.: W. Słomka. *Bł. Rafał Kalinowski jako wychowawca i przewodnik w życiu duchowo-religijnym*. W: *W bliskości Boga. Modlitwa dzisiaj. Święci polscy naszych czasów*. Red. S. Olejnik.

Jakie są – zdaniem św. Rafała – istotne cechy integralnego (całościowego) wychowania? Zgodnie z definicją (zapewne nie jedyną), wychowanie jest to ogół zabiegów mających na celu uformowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym, religijnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia wśród innych: w rodzinie, w ojczyźnie, w świecie. Jest to więc proces doprowadzenia kogoś do dojrzałości osobowej, do ukształtowania w nim zachowań rozumnych, godnych i ambitnych⁷. Nasz święty dostrzegał ważną rolę, jaką w wychowaniu młodego człowieka odgrywa ambicja. Widział w niej siłę twórczą, mobilizującą do dokonania rzeczy wzniosłych i poświęcenia własnej osoby. Dostrzegał jednocześnie niebezpieczeństwa płynące z chorej ambicji, które prowadzą do moralnej ruiny człowieka. W liście do bratowej Marii pisał:

Każdy człowiek powinien być ambitny, ale ambicja tylko wtedy jest dobrym przymiotem, kiedy nosi w sobie zarodek ofiary z całej osobowości: jest szlachetna i wspaniałomyślna, kiedy dąży do celów szlachetnych i wspaniałomyślnych; jest zbrodnią, kiedy dąży wyłącznie do celu osobistego. Jezus miał ambicję umrzeć za ludzkość, apostołowie – być męczennikami za swoją wiarę⁸.

Jeśli wychowanie ma spełnić pokładane w nim nadzieje, nie można w procesie formowania młodego człowieka pominąć istotnych czynników religijnych. Temat, który dzisiaj nabiera szczególnej doniosłości, był także w centrum uwagi dziewiętnastowiecznych pedagogów i wychowawców. Starania o usuwanie odniesień do religii budziły sprzeciw środowisk katolickich. W notatkach świętego znajdziemy ocenę programów wychowania, które pretendują do bycia „obojętnymi”. O. Rafał pytał się w takim przypadku:

Czy można zachować wychowanie publiczne od wpływu osób, którym się ono powierza i utrzymać charakter obojętności programmatu rządowego?

I odpowiadał:

Niepodobna, póki nie maszyny, ale ludzie będą tymi osobami.

Kraków 1986 s. 224-246; Tenże. *Święty Rafał Kalinowski jako wzór chrześcijańskiego wychowawcy*. W: *Powołani do świętości*. Red. J. Gogola OCD. Kraków 2002 s. 213-226; S. Fudala OCD. *Model wychowania w ujęciu św. Rafała Kalinowskiego na tle nurtów w wychowaniu XIX wieku*. W: *Św. Rafał Kalinowski – w służbie Bogu i Ojczyźnie*. Red. S. Fudala. Kraków 2009 s. 71-94; A. Smagacz OCD. *Józef Kalinowski jako wychowawca młodzieży rosyjskiej*. W: *Na drodze do świętości. Rafał Kalinowski – powstaniec 1863 i karmelita bosy*. Red. E. Niebelski, S. Wilk. Lublin 2008 s. 61-72.

⁷ T. Sikorski. *Wychowanie*. W: *Słownik teologiczny*. T. I. Red. A. Zuberbier. Katowice 1985 s. 387.

⁸ List do Masi Kalinowskiej. Petersburg 22 II 1859. W: *Listy*. T. I/1 s. 62.

Za konieczny przyjmował zatem wpływ religii na wychowanie młodego pokolenia:

Więc wobec nieuniknionego wpływu jednostek, czyż nie będzie rozumnie przyjąć wpływ religijny, który podaje zasady moralności, nakazuje szukać szczęścia w zaparciu się siebie na pożytek bliźnich, dla miłości Boga? – Czyż takie zasady mogą szkodzić jakiegokolwiek społeczności?⁹

Tymczasem w erze postmodernizmu uważa się, że religia szkodzi społeczeństwu, a więc trzeba ją wyrugować z płaszczyzny wychowania, zepchnąć do niszy życia prywatnego...

Zauważmy, iż w przytoczonym powyżej fragmencie św. Rafał wskazywał także na osobę wychowawcy i jej wpływ na powierzonych sobie wychowanków. Do jednego z istotnych przymiotów wychowawcy należy – według niego – życie religijne, osobiste świadectwo wiary. Był o tym przekonany do tego stopnia, że nie oszczędził nawet swojemu najlepszemu przyjacielowi z czasów zesłania Feliksowi Zienkowiczowi, który podejmował obowiązki wychowawcy, następującej trafnej uwagi:

Ja jestem w zasadzie przeciwny namawiać, mając Ciebie za znakomitego pedagoga, ale do czasu aż przejrzyś na światło Chrystusa, za niezdolnego do wychowania młodzieży, a nawet za szkodliwego, bo nie jesteś w stanie ująć w całości potrzeb duszy ludzkiej¹⁰.

Wobec niewiary przyjaciela na niewiele zdadzą się nawet najlepsze zabiegi pedagogiczne. Wychowanie musi się zatroszczyć o potrzeby duchowe i kształtować młodego człowieka do pełni dojrzałości w Chrystusie, gdyż tylko w Nim człowieczeństwo odnajduje godność i piękno. Sam w tym duchu rozwijał podjęte dzieło wychowania, ponieważ ilekroć podejmował się roli wychowawcy, na pierwszym miejscu stawiał troskę o życie religijne wychowanka. Razem z nim chodził do Kościoła, przystępował do sakramentów. Tak było w okresie zesłania, gdy miał na wychowaniu wspomnianego już Mariana, tak też było, gdy pełnił funkcję wychowawcy Augusta Czartoryskiego¹¹. Kończąc swoje obowiązki przy boku księcia, prosił jego ojca Władysława, by kolejnym opiekunem jego syna został kapłan. Dostrzegał w tym duchowe dobro młodego arystokraty¹². I nie pomylił się – August stał się świętym. Święty wychował świętego...

⁹ R. Kalinowski. *Świętymi bądźcie. Konferencje i teksty ascetyczne*. Oprac. C. Gil OCD. Kraków 1987 s. 16.

¹⁰ List do Feliksa Zienkowicza. Warszawa 19 VII/7 VIII 1874. W: *Listy*. T. I/2 s. 120.

¹¹ W. Słomka. *Bł. Rafał Kalinowski jako wychowawca* s. 242-243.

¹² Zob. List do Władysława Czartoryskiego. Davos 27 XI 1876. W: *Listy*. T. I/2 s. 281.

Cenna jest także uwaga św. Rafała Kalinowskiego, w której podkreśla, jak wielką rolę w wychowaniu odgrywa postawa miłości wobec wychowanka. Wychowawca sam winien stawać się dla niego świadkiem miłości i poprzez osobisty przykład kształtować w nim autentyczną postawę miłości wobec Boga i drugiego człowieka. Święty dzielił się swoim doświadczeniem z przyjacielem, pisząc:

Nie pogardy więc te biedne istoty zasługują, ale litości i serca i być może, że obejście się zaprawione miłością poruszy w sercu dziecka sprężyny, które odsuną zło. Zbawiciel też przyszedł nie dla sprawiedliwych, ale dla grzeszników¹³.

Miłość zatem jest najskuteczniejszą metodą wychowawczą, której wzorem staje się sam Chrystus i Jego Boża pedagogia względem człowieka grzesznego i upadłego.

Kalinowski nie zapominał o korzeniach. W dziele wychowania pierwszorzędną rolę przypisywał rodzinie. Nauczony własnym doświadczeniem wczesnego opuszczenia rodzinnego domu, przestrzegał później swoich rodziców, by nie pozwolili młodszemu rodzeństwu zbyt wcześnie oddalać się od domowego ogniska. W liście do rodziny pisał:

Ustaliłem swój pogląd na przedwczesną samodzielność młodzieży, opuszczenie gniazda rodzinnego przed czasem, zubożenie stąd na pociechy ogniska domowego i szukanie pociechy w niewłaściwych źródłach, stąd tyle nieszczęścia wylało się na naszą społeczność, a szczególnie na kraj nasz¹⁴.

Obecnie niekoniecznie trzeba fizycznie opuszczać gniazdo rodzinne, ale jeśli rodzinę tworzą jednostki, które łączy jedynie wspólny dach nad głową, to skutki dla najmłodszych członków rodziny będą równie tragiczne, jak przed laty. Św. Rafał sam wysoko cenił sobie wychowanie otrzymane w domu rodzinnym, uważając je za jeden z największych skarbów w życiu. Środowisko rodzinne dało mu solidne fundamenty całej jego egzystencji, dlatego pełen wdzięczności pisał:

Bijąc się w piersi, dzisiaj wyznać muszę, że jeszcze niedawno przyszedłem do przekonania, że to, co mam w sobie dobrego, to głównie z domu wyniosłem, że istotnym skarbem jest dobre wychowanie. Jeszcze tak niedawno pycha mówiła, co innego, dzisiaj korzę się przed prawdą¹⁵.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że i dzisiaj skarbem jest dobre wychowanie...

¹³ List do Feliksa Zienkowicza. Smoleńsk 6/18 II 1874. Tamże s. 87.

¹⁴ List do rodziny. Usole 10/22 IX 1865. W: *Listy*. T. I/1 s. 167.

¹⁵ List do rodziny. Irkuck 21 VI/3 VII 1869. Tamże s. 290.

3. Troska o dobre wychowanie na płaszczyźnie nadprzyrodzonej

O każdy skarb należy dbać, by go nie zatracić. O skarb, jakim jest dobre wychowanie, dbać trzeba w sposób szczególny. Zabiegając o dobre i rzeczywiście integralne wychowanie, nie można pominąć – jak to już podkreśliliśmy, odwołując się do przykładu i doświadczenia św. Rafała Kalinowskiego – duchowego aspektu rozwoju młodego człowieka. Aspekt ten nie może też być pominięty w formacji samych wychowawców. W tym względzie intuicja o. Rafała, człowieka wewnętrznie zintegrowanego, o dojrzałej osobowości, jest celna, zasadna i duchowo głęboka. Z jednej strony stwierdzał, że

[...] wychowanie i dozór młodzieży wymaga nie tylko pewnego usposobienia i wykształcenia i zaparcia się nieraz siebie, co tylko mogą poznać ludzie, którzy się dotknęli do tego¹⁶.

Z drugiej zaś strony wyznawał, jak to już wcześniej wspomnieliśmy:

Szczerze Ci mówię, że ile razy wypadło mi czuwać nad powierzonym mi dzieckiem, zostawałem tyle razy i w nocy i we dnie w strachu, i jeślibym nie miał pomocy sakramentów świętych, skończyłbym albo zaniedbaniem się w obowiązku, albo bym się cofnął wobec trudności i pewnej nieokreśloności zadania¹⁷.

W przytoczonych słowach świętego znajdziemy antidotum na ponad miarę przerosnięty pelagianizm naszych czasów. Święci dobrze zdawali sobie sprawę, że w procesie wychowania ważne jest i odpowiednie usposobienie wychowawcy, czyli jego wrodzone predyspozycje, a także wykształcenie intelektualne oraz gotowość do ofiary i samozaparcia. Ostatecznie jednak efektywność procesu wychowawczego zależy od Boga, od otwarcia się i współdziałania z Jego łaską. Miejszem otwarcia się na Boże działanie są sakramenty Kościoła i ściśle z nimi powiązana postawa modlitwy. Jak tę rzeczywistość spotkania Boga z człowiekiem pojmował święty wychowawca z Karmelu?

3.1. Życie sakramentalne

Dla św. Rafała Kalinowskiego życie sakramentami nie oznaczało pasywnego „zaliczania” kolejnych praktyk religijnych. Według niego sakramenty żyły obecność-

¹⁶ List do ojca. Sieniawa 28 VII/16 VIII 1875. W: *Listy*. T. I/2 s. 200.

¹⁷ List do Marii Kalinowskiej 11 I 1875. Tamże s. 146.

cią samego Boga. Swoje życie odczytywał on jako wpisane w tajemnicę Chrystusa, z którym łączyła go głęboka więź przyjaźni. W chwilach, gdy odczuwał osamotnienie ze strony innych, przyjaźń Chrystusa i Jego sakramentalna obecność dawała mu potrzebne siły.

Bez przyjaciela obok siebie, bez innej przyjaźni, oprócz przyjaźni Zbawiciela, i innej pociechy, oprócz pociechy w Sakramentach Świętych! Toteż mój jedyny ratunek¹⁸.

Jednej ze swoich penitentek przypominał:

Nigdy o tym nie zapominaj, że bez pomocy łaski Bożej życie nasze do ostatecznego celu się nie skieruje.

I usilnie zalecał:

Uczęszczaj do Sakramentów Świętych, stamtąd czerpać będziesz siły potrzebne do zachowania duszy w jedności z Bogiem i męstwo do wykonywania obowiązków¹⁹.

W sakramentach kryje się tajemnica męstwa w wykonywaniu codziennych obowiązków. Ci, którzy zetknęli się ze sprawą wychowania, dobrze wiedzą, jak wiele im trzeba codziennej odwagi. Wychowawca winien ze źródła męstwa, czyli sakramentów, sam regularnie korzystać i do niego prowadzić swoich podopiecznych. W centrum naszego zainteresowania postawimy dwa sakramenty – pokuty i pojednania oraz Eucharystii.

Nasz święty określany był przez siebie współczesnych jako „męczennik konfesjonału”. Jego biografowie nazywają go często „wzorem spowiednika i kierownika w życiu duchowym” lub „depozytariuszem miłosierdzia Bożego”. Jeszcze jako osoba świecka, a następnie jako kapłan i zakonnik, zachęcał do częstego korzystania z sakramentu pokuty i pojednania. Długie godziny spędzał w konfesjonale. Jego posługę można porównać do tej pełnionej przez św. o. Pio. Sam św. Rafał do końca życia pamiętał o drodze, którą przeszedł jako młody człowiek, poszukując sensu tego sakramentu. Gdy po 10 latach zaniedbania przystąpił w końcu do spowiedzi, wyznał po niej:

Co się Bogu podobało wykonać w mej duszy w czasie chwil spędzonych u stóp spowiednika [...], może wypowiedzieć tylko ten, kto podobnych chwil doświadczył²⁰.

¹⁸ List do Kazimierza Laudyna. Paryż 11 I 1875. Tamże s. 149.

¹⁹ List do Ireny Batowskiej. Wadowice 25 III 1902. W: J. Kalinowski. *Listy*. T. II/2. Wyd. C. Gil OCD. Kraków 1986 s. 166.

²⁰ J. Kalinowski. *Wspomnienia*. Oprac. R. Bender. Lublin 1965 s. 80-81.

Zauważmy mocny akcent św. Rafała położony na działanie Boga w tym sakramencie – „co się Bogu podobało wykonać w mej duszy”. Często, idąc do spowiedzi, zapatrzenni jesteśmy w to, co my mamy do wykonania: odprawić dobrze rachunek sumienia, szczerze wyznać grzechy, żałować za nie, wysłuchać tego, co kapłan ma do powiedzenia, wypełnić pokutę... To wszystko jest ważne, ale o wiele ważniejsze jest działanie Boga, gdy człowiek w sakramencie pokuty otwiera przed Nim serce, oddaje Mu to, co grzeszne i słabe, oraz zawiera się Jego miłosierdziu. Sakrament ten to czas i miejsce wewnętrznego uzdrowienia, a ono jest wyłącznym dziełem Boga.

Wspaniałą definicję tego sakramentu znajdziemy w konferencji o. Rafała *Nauka o dobrej spowiedzi*. Pisał w niej:

Chrztem niezmiernego miłosierdzia, tym wynalazkiem miłości Bożej, do którego tak często, dzięki nieskończonej dobroci Boga, przystępować możemy i przystępujemy jest sakrament pokuty²¹.

Sakrament pokuty i pojednania był więc dla świętego karmelity przede wszystkim wyrazem nieskończonego miłosierdzia Boga, który pochyla się nad grzesznym człowiekiem, by go oczyścić, przebaczyć winy i uzdrowić. W sakramencie tym stawiamy siebie u stóp krzyża, „aby przez łzy skruchy z Serca Zbawiciela źródło Krwi Przenajświętszej się wylały, wyznajemy z łotrem grzechy nasze w ufności przebaczenia i nadziei móc oglądać Zbawcę w raju”²².

Św. Rafał uważał, iż bez częstego i dobrego korzystania z tego sakramentu nie jest możliwy postęp w życiu duchowym i moralnym. Swoim penitentom radził: „Spowiadaj się często, a spowiadaj się dobrze”. I podawał racje systematycznego przystępowania do tego źródła Bożego miłosierdzia:

Czy chcesz zmartwychwstać na duszy i pozbyć się wad twoich [...]? Chceszli sercem wspaniałomyślnym wykonywać twe obowiązki, nieraz zbyt uciążliwe i twemu usposobieniu przeciwne? Chceszli posiadać męstwo, aby nie upadać na duchu, gdy cię jaka boleść dosięgnie? Spowiadaj się często, ale spowiadaj się dobrze! Czy chcesz na koniec zostać świętym i na pewno iść drogą do nieba – spowiadaj się często, lecz spowiadaj się dobrze!²³

Możemy śmiało dodać: chcesz być dobrym wychowawcą? – „spowiadaj się często, lecz spowiadaj się dobrze...”

²¹ Kalinowski. *Świętymi bądźcie* s. 99.

²² Tamże.

²³ Tamże s. 99-100.

Drugim ważnym dla św. Rafała sakramentem była Eucharystia. Jego rozumienie zawarł m.in. w liście pisanym do przyjaciółki, a poniekąd i duchowej matki, Ludwiki Młockiej:

Dzisiaj zaś muszę jednak wyznać Pani Ludwice, że oddawanie czci Panu Jezusowi w Sakramencie Ołtarza było i jest dla mnie źródłem cierpliwości, wytrwałości, ratunku, pociechy, jest dosłownym źródłem życia, *fons vitae*; bez tej tajemnicy miłości Zbawiciela, zostawionej nam w Kościele, już by dawno było po mnie²⁴.

Eucharystię rozumiał przede wszystkim jako tajemnicę miłości Zbawiciela, który pod eucharystycznymi postaciami jest nieustannie obecny w Kościele i pragnie zamieszkać w sercu człowieka. Tu szukał źródła swego życia.

Święty karmelita był także świadomy, że obecny w duszy na sposób sakramentalny Zbawiciel sprawia, iż nasze czyny nie płyną już więcej z nas samych, ale czynione są z Niego, gdyż „Jego obecność w duszach naszych powinna wydawać owoce cnót nadprzyrodzonych”²⁵. W dalszych rozważaniach o. Rafał wskazywał na owoce przyjmowania Jezusa Eucharystycznego:

Po to przyjmujemy Pana Jezusa, by mieć siłę do walki. Człowiek sam z siebie jest słaby i nieraz ustaje na drodze życia ziemskiego, potrzebuje więc zasilać się Komunią św. Ten Pokarm Anielski daje moc i siłę nieprzezwyciężoną [...] i sprawia, że możemy dalej śmiało postępować²⁶.

„Wzorcowy” pelagianin szuka przede wszystkim siły w sobie, ale czy jako wychowawcy mamy zasilać szeregi naśladowców herezji pelagianizmu? Trzeba na nowo i nieustannie odkrywać wartość Eucharystii w procesie wychowawczym, tak jak to robili wielcy święci Kościoła.

3.2. Modlitwa

Kolejną, bardzo trwałą i trudną do wyrugowania pozostałością po herezji pelagianizmu jest niedocenywanie wartości modlitwy. Jawi się ona zbyt często jako ostatnia rzecz, którą powinniśmy robić, gdy już nic innego nie możemy zdziałać i gdy nasze ludzkie pomysły na rozwiązanie danego problemu całkowicie zawiodły. Tymczasem

²⁴ List do Ludwiki Młockiej. Paryż 30 I 1875. W: *Listy*. T. I/2 s. 158.

²⁵ *Wspomnienia i notatki s. Marii Weroniki Smoczyńskiej*. W: R. Kalinowski. *Świętymi bądźcie. Konferencje i teksty ascetyczne*, oprac. C. Gil OCD. Kraków 1987 s. 175.

²⁶ Tamże.

modlitwa winna być pierwszym działaniem człowieka. Jakże aktualnie brzmią słowa św. Rafała, który w liście do jednej z karmelitanek bosych pisał:

Wartość ofiary w odosobnieniu i wszechpotęgą modlitwy oraz jej dobrodziejstwa – mało znane, a więc i mało cenione²⁷.

Modlitwa ma fundamentalne znaczenie w moralności chrześcijańskiej. Jest ona dla człowieka duchowym pokarmem, płaszczyzną rozwoju i odpowiedzią na sens jego istnienia. Modlitwa jest otwarciem się na Boga, który pozwala się odnaleźć człowiekowi. Na modlitwie człowiek odkrywa i uznaje swoją zdolność bycia przed Bogiem, który go przyjmuje, akceptuje i kocha we wszystkich aspektach jego egzystencji. Nie jest możliwe zdefiniowanie osoby ludzkiej bez uwzględnienia jej modlitewnego wymiaru. To właśnie w relacji dialogu i spotkania – jakim jest modlitwa – człowiek odkrywa prawdziwe Oblicze Boga i własne miejsce w Bożym planie zbawienia. Św. Rafał świadomy był wzajemnej relacji, jaka zachodzi między Bogiem a człowiekiem, gdy ten ostatni znajduje czas na modlitwę. Przede wszystkim zdawał sobie sprawę, że na modlitwie staje w obecności Trójcy Świętej. Opisywał to modlitewne doświadczenie w następujących słowach wyznania:

Oto masz mię przed sobą, Boże Ojcze, któryś mię stworzył, któremu zawdzięczam to, że jestem; Boże, Synu Odkupicielu, bez Ciebie lepiej byłoby mi nie być; Duchu Święty, Ty zapalaś światło myślom, wlewasz miłość w serca²⁸.

W modlitwie wyrażała się jego całkowita zależność od Boga, który nie chce człowieka zniewolić, lecz objawić mu swoją stwórczą, odkupieńczą i uświęcającą miłość.

Modlitwa wyraża prośbę, by Bóg urzeczywistnił plany swojej Opatrzności w życiu modlącej się osoby. Wiara w Bożą Opatrzność pozwala człowiekowi być świadomym, że przezwycięży grożące mu niebezpieczeństwa tylko wtedy, gdy – przez modlitwę – nabierze pewności, że nie działa sam, prywatnie, na własny rachunek, ale jest mu przydzielona określona funkcja w całości planu Bożego. Modli się, by spełniła się wola Boża, a jednocześnie poddaje się świętemu działaniu Boga: jest gotowy czynić to, co na swym miejscu ma czynić, i bierze na siebie to, co się łączy z urzeczywistnieniem się tego działania, także gdy jest trudne. To właśnie wtedy modlitwa staje się najwłaściwszą okazją, by się uczyć, że ogniowa próba wiary w Opatrzność polega na

²⁷ List do m. Teresy od Jezusa Ukrzyżowanego OCD. Czerna 17 I 1897. W: *Listy*. T. II/1. Wyd. C. Gil OCD. Kraków 1985 s. 488.

²⁸ R. Kalinowski. *Świętymi bądźcie* s. 17.

przyjęciu tego, co ciężkie i bolesne²⁹. Doświadczenie takiej modlitwy bliskie było św. Rafałowi Kalinowskiemu. Znaczące w tym aspekcie jest jego świadectwo z zesłania, gdy się dowiedział, że jest przeznaczony do pracy za Bajkałem i że czeka go jeszcze dalsza długa podróż:

Pamiętam w Irkucku, kiedy już przyszedł dzień wyjazdu za Bajkał, na parę godzin przed wyprawieniem partii, klęczałem i modliłem się do Boga, żeby mi dał siły potrzebne do zniesienia tej ciężkiej podróży, która mi się wydawała nad siły moje³⁰.

Kalinowski nie prosił o zmianę decyzji wyjazdu, lecz tylko o potrzebne mu siły do zniesienia tego trudnego doświadczenia. Bóg jednak oszczędził mu tego i ostatecznie zesłaniec udał się do bliżej położonego Usola. Nieoczekiwana zmiana decyzji stała się nie tylko okazją do wdzięczności Bogu, lecz także do jeszcze pełniejszego powierzenia się Bożej Opatrzności, kierującej losami życia świętego:

[...] jestem pełen nadziei, że Bóg nie ześle cierpienia nad siły moje, ale wskaże mi tę drogę, tę pracę, jaka dla mego zbawienia będzie najbardziej potrzebną. Nieraz też wołam: *Panie, naucz mię czynić wolę Twoją, boś Ty Bogiem moim!*³¹.

Modlitwa jest także dla człowieka szkołą pokory, rozumianej jako stawanie w prawdzie przed Bogiem. Trwając w Bożej Obecności, uświadamiamy sobie nieskończoną przepaść między świętością Boga i Jego czystością a naszą słabą i skłonnością do własnych dróg naturą. Pokorne wszakże uznanie naszej słabości rodzi doświadczenie miłosiernego Pana. Św. Rafał prosił Boga na modlitwie o poznanie prawdy o sobie samym:

Trzeba oddania się Bogu w modlitwie częstej, a nawet ustawicznej [...], prosząc Boga o poznanie prawdy i o skruczę; prawdy, nie jak sami chcemy ją widzieć, ale jak Bóg chce abyśmy ją widzieli³².

Na innym miejscu zwracał się do Boga z prośbą, by ustrzegł go przed pychą i uzdolnił do uznania prawdy, nawet jeśli mówi ona o jego grzechu i słabości. W swoich notatkach zapisał następującą modlitwę:

Boże, obdarz mię pokorną prostotą; niech się nie cenię wyżej nad to, co jestem i nie wydaję się na zewnątrz innym, jakim jestem przed Tobą, który przenikasz tajniki serca mojego!³³

²⁹ R. Guardini. *Wprowadzenie w modlitwę*. Tłum. Siostra M.J. W: *Droga do nowego życia*. Red. S. Ruszczycki OCD. Kraków 1982 s. 548-549.

³⁰ List do rodziny. Usola 23 VI 1867. W: *Listy*. T. I/1 s. 218.

³¹ Tamże.

³² List do m. Michaliny Łabędzkiej. Wadowice 2 XII 1892. W: *Listy*. T. II/1 s. 311.

³³ R. Kalinowski. *Świętymi bądźcie* s. 21.

Modlitwa była dla niego miejscem poznania własnej słabości: „Bóg mi tylko dał uznanie mojej nędzy i to uważam za jedyną moc moją”³⁴. Doświadczenie własnej grzesznej natury nie prowadziło jednak świętego do zniechęcenia i rezygnacji. Twierdził, iż „uznanie własnej nędzy jest najprostszą drogą do uzyskania miłosierdzia Bożego i do otrzymania pomocy przez ucieczkę do Boga”³⁵. Modlitwa pozwalała mu odkrywać miłosierne Oblicze Boga, który „zagląda w serce człowieka, łatwo się lituje nad słabością ludzką, i zawsze jest obecny tam, gdzie sam człowiek wystarczyć nie może”³⁶. Ile razy wychowawca staje wobec sytuacji, w których doświadcza własnej ograniczoności i niemocy, tak że sam wystarczyć już nie może? Wielu doprowadza to do zniechęcenia, rezygnacji czy depresji. Święci jednak w takich sytuacjach wskazują na skuteczne antidotum: zawierzyć trudne sprawy Bogu, aby nasze zawierzenie otworzyło drzwi Jego działaniu.

Na koniec jeszcze jedno, bardzo wymowne świadectwo św. Rafała Kalinowskiego o modlitwie. Zapisał je w drodze na Syberię, gdy został pozbawiony wszystkiego, co posiadał i co do tej pory znaczył, zakuty w kajdany niewoli, ale nawet wtedy pisał:

Świat wszystkiego mię może pozbawić, ale zostanie zawsze jedna kryjówka dla niego niedostępna: modlitwa; w niej się da streścić przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w postaci nadziei!³⁷.

Trzeba tę kryjówkę modlitwy odkrywać wciąż na nowo. Jest tam miejsce i dla wychowawców, i dla ich wychowanków. Modlący się formatorzy nie zasilą szeregów wyznawców pelagianizmu.

* * *

Wychowanie jest sztuką arcytrudną. Wiedzą o tym dobrze ci, którzy tej sprawy się podjęli. Niepowodzeń na tej drodze nie można tłumaczyć jedynie trudnymi czasami, zewnętrznymi przeszkodami. Sięganie do historii, naświetlanie przykładów świętych wychowawców jednoznacznie pokazuje, że nigdy nie było łatwo. Św. Rafał Kalinowski żył w czasach zaborów, doświadczył katorgi na Syberii, surowości życia w Karmelu, ale nikt nie mógł mu odebrać pasji służenia drugiemu człowiekowi, zwłaszcza młodemu, w nim bowiem rozpoznawał tego najbardziej potrzebującego. Nie stworzył żadnego nowego systemu wychowawczego. Był po prostu wychowawcą, który jest, kocha i mobilizuje do wzniosłych i ambitnych rzeczy. Wiedział, że

³⁴ List do rodziny. Dubrowna 23 X 1864. W: *Listy*. T. I/1 s. 134.

³⁵ List do m. Michaliny Łabędzkiej. Wadowice 27 VI 1901. W: *Listy*. T. II/2 s. 109.

³⁶ List do Ludwika Młockiej. Usole 6/18 IV 1868. W: *Listy*. T. I/1 s. 239.

³⁷ List do rodziny. Tomsk 12/24 XI 1864. Tamże s. 138.

należy ująć całość potrzeb duszy wychowanka, dlatego tak ważne było dla niego wychowanie religijne. Dzisiaj takie podejście do spraw formacji młodego pokolenia nazwiemy wychowaniem integralnym. Zdawał sobie też sprawę święty karmelita bosy, że trud wychowania bez pomocy Boga przynosi skąpe owoce, szukał więc siły w sakramentach i modlitwie. Gdyby dane mu było tu na ziemi spotkać się z Pelagiuszem, powiedziałby mu zapewne tylko tyle: „Bez Boga nic uczynić nie można”. Także w dziele wychowania...

Bibliografia

- Adamczyk S. OCD: *Niespokojne serce*. Kraków 2007².
- Adamska I. OCD: *Biorę życie takim, jakim ono jest. Rzecz o św. Rafała Kalinowskim*. Kraków 2003.
- Bouchaud J.B. OCD: *Miłość za miłość*. Kraków 2006.
- Czerwińska M.: *Późno umiłowałem. Opowiadanie o życiu św. Józefa Kalinowskiego*. Katowice 2007².
- Fudala S. OCD: *Model wychowania w ujęciu św. Rafała Kalinowskiego na tle nurtów w wychowaniu XIX wieku*. W: *Św. Rafał Kalinowski – w służbie Bogu i Ojczyźnie*. Red. S. Fudala. Kraków 2009 s. 71-94.
- Gil C. OCD.: *O. Rafał Kalinowski 1835-1907*. Kraków 1983.
- Guardini R.: *Wprowadzenie w modlitwę*. Tłum. Siostra M.J. W: *Droga do nowego życia*. Red. S. Ruszczycy OCD. Kraków 1982 s. 443-586.
- Gulgowski M.: *Jestem własnością innych*. Kraków 1990.
- Kalinowski J.: *Listy*. T. I/1- I/2. Wyd. C. Gil OCD. Lublin 1978.
- Kalinowski J.: *Listy*. T. II/2. Wyd. C. Gil OCD. Kraków 1986.
- Kalinowski J.: *Wspomnienia*. Oprac. R. Bender. Lublin 1965.
- Kalinowski R.: *Świętymi bądźcie. Konferencje i teksty ascetyczne*. Oprac. C. Gil OCD. Kraków 1987.
- Sikorski T.: *Wychowanie*. W: *Słownik teologiczny*. T. I. Red. A. Zuberbier. Katowice 1985 s. 387-389.
- Słomka W.: *Bł. Rafał Kalinowski jako wychowawca i przewodnik w życiu duchowo-religijnym*. W: *W bliskości Boga. Modlitwa dzisiaj. Święci polscy naszych czasów*. Red. S. Olejnik. Kraków 1986 s. 224-246.
- Słomka W.: *Święty Rafał Kalinowski jako wzór chrześcijańskiego wychowawcy*. W: *Powołani do świętości*. Red. J. Gogola OCD. Kraków 2002 s. 213-226.
- Smagacz A. OCD: *Józef Kalinowski jako wychowawca młodzieży rosyjskiej*. W: *Na drodze do świętości. Rafał Kalinowski – powstaniec 1863 i karmelita bosy*. Red. E. Niebelski, S. Wilk, Lublin 2008 s. 61-72.
- Stabińska J.: *W nawróceniu i ciszy. Święty Rafał Kalinowski*. Kraków 2001.

„Encompass all the Needs of the Human Soul.”

St. Raphael Kalinowski's (1835-1907) Reflections on the Integral Education of Man

Summary

This article presents the person of St. Raphael Kalinowski (1835-1907), originally an engineer in the ranks of the tsarist army, and then a participant in the January Uprising, an exile in Siberia, and finally a monk - a discalced Carmelite and priest. Kalinowski was not an educator by training, but from heartfelt need. At different stages of his life he saw the needs of the often disadvantaged young people to whom he devoted his time and energies. Aware that the fruits of education do not depend only on the abilities and dispositions of the teacher, but are ultimately a gift from God, he sought help in the sacraments and prayer. The discalced Carmelite saint did not create a new and original educational system.

However, he well-recognized the needs of the time in which he lived. In educating, he emphasized such things as the role of ambition, which can mobilize the pupil to pursue lofty and extraordinary things. He recognized that the best means for educating is love. He stressed the role of families and the testimony of educators living in accord to it. He rejected religiously neutral educational programs. His precious „treasured education” tried to provide care not only in terms of the natural, but primarily the supernatural level. Kalinowski, by his own example encouraged students to love the sacraments and prayer. He recommended the same to educators.

The ideal of education shown by the St. Raphael Kalinowski, in which religious elements and the supernatural played such an important role, in the author's opinion is not only the right antidote to postmodern proposals for (anti-) formation of the young, but also for the fairly common Pelagianism phenomenon - an ancient heresy, which only counted on human effort without the operation of divine grace.

Słowa kluczowe: św. Rafał Kalinowski, postmodernizm, pelagianizm, wychowanie integralne, ambicja, miłość, rodzina, sakramenty, modlitwa

Keywords: St. Raphael Kalinowski, postmodernism, Pelagianism, integral education, ambition, love, family, sacraments, prayer

Beata Jakimiuk

Rozwój zawodowy a pedagogika chrześcijańska

Wprowadzenie

Praca jest jedną z najważniejszych form aktywności człowieka. Pracy ludzkiej zawdzięczamy powstanie i rozwój cywilizacji i kultury. Dzięki niej umacniają się więzi społeczne, a ludzie mają możliwość wykorzystania swych zdolności i umiejętności. Praca pomaga zaspokoić potrzeby materialne, jest środkiem rozwoju ekonomicznego i gospodarczego. Ma istotny wpływ na rozwój człowieka i całego społeczeństwa. Praca powiązana jest z procesem rozwoju zawodowego człowieka, który przede wszystkim jest przygotowaniem do wykonywania określonych zadań i obowiązków zawodowych. Niemożliwe jest oddzielenie procesu wychowania od rozwoju zawodowego, ponieważ wychowanie do pracy jest jednym z najważniejszych celów i zadań postępowania wychowawczego. Rozwój zawodowy łączy się ze zdobywaniem wiedzy i umiejętności, wykorzystaniem zdolności i talentów, a także kształtowaniem cech charakteru, które umożliwią rozpoznanie swoich predyspozycji i zainteresowań, dokonywanie właściwych wyborów zawodowych, a przede wszystkim konsekwentne i odpowiedzialne podejmowanie działań prowadzących do realizacji zamierzonych celów. Wychowanie do pracy obejmuje też kształtowanie pracowitości, obowiązkowości, sumienności i uczciwości, które umożliwią solidne wypełnianie powinności wynikających z powołania i zawodu. Zadania te mają kluczowe znaczenie również dlatego, że w dzisiejszych czasach wiedza i umiejętności szybko się starzeją i nikt nie może być pewny, że będzie wykonywał jeden zawód czy pracował w jednym miejscu aż do emerytury. Dlatego też należy zwrócić uwagę nie tylko na efekty rozwoju zawodowego, ale przede wszystkim na kształtowanie odpowiedniej postawy wobec własnego rozwoju. W tej sytuacji istotną rolę odgrywa działalność wychowawcza oparta na wartościach chrześcijańskich, które dostarczą mocnych fundamentów do realizacji powołania i wykonywania zawodu, a także umożliwią radzenie sobie z niepowodzeniami i porażkami dotyczącymi kariery zawodowej oraz etyczne postępowanie w pracy.

W artykule chciałabym przedstawić charakterystykę procesu rozwoju zawodowego człowieka, omówić zagadnienie rozwoju zawodowego jako powołania człowieka w kontekście wychowania chrześcijańskiego, a także zwrócić uwagę na znaczenie kształtowania odpowiedzialności za własne wybory i postępowanie dotyczące rozwoju zawodowego.

1. Istota rozwoju zawodowego człowieka

Rozwój zawodowy to proces przebiegający w ramach ogólnego rozwoju człowieka. Stanowi on jedną z kategorii rozwoju społecznego i jest ściśle powiązany z rozwojem biologicznym, psychicznym, intelektualnym i kulturowym. Oznacza to, że rozwój zawodowy, podobnie jak inne kategorie rozwoju człowieka, ma określony kierunek i przebiega na kolejnych etapach życia; można go jednak wydzielić spośród innych procesów życia człowieka¹. Rozwój zawodowy jako proces zakłada pewne zmiany, które następują po sobie w określonej kolejności.

W okresie średniego dzieciństwa dziecko zdobywa wiele doświadczeń dotyczących relacji ze środowiskiem, które go otacza. Nawiązuje interakcje z rówieśnikami, uczy się reguł zachowania. Poprzez zabawę poznaje podstawowe rodzinne i zawodowe role społeczne; przyswaja wartości, tradycje i zwyczaje². W okresie młodszego wieku szkolnego dotychczasowa aktywność dziecka, zdominowana przez zabawę, przekształca się w stałe zadania, obowiązki i normy. Dziecko przyjmuje rolę społeczną ucznia i ulega nowym wpływom społecznym, poza bezpośrednim wpływem rodziców. Nawiązuje przyjazne kontakty z innymi, dostosowuje się do wymagań, kontroluje swoje czynności. W tym okresie nabywa trwałych nawyków związanych z pracą i obowiązkowością w zespołowym i indywidualnym rozwiązywaniu zadań. Zaczyna się identyfikować z przyszłymi rolami zawodowymi³. Po okresie dzieciństwa następuje okres adolescencji, w którym następuje przygotowanie do dorosłego życia, m.in. do niezależności finansowej i kariery zawodowej. Pojawiają się pierwsze kontakty z różnymi elementami pracy, obejmującymi pomoc w gospodarstwie domowym oraz dorywcze prace zarobkowe, często podejmowane w czasie wakacji

¹ K. Czarnecki. *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa 1985 s. 21.

² M. Kielar-Turska. *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2008 s. 83-123.

³ R. Stefańska-Klar. *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2 s. 130-156.

i niezwiązane z przyszłym zawodem. Młodzież szkół zawodowych pracuje w warsztatach szkolnych, odbywa praktyki zawodowe. Zdarza się też, że młodzież studiująca wchodzi w środowisko przyszłej pracy. Przez kontakt z pracą młodzi ludzie nabywają nowych umiejętności, które sprzyjają ogólnemu rozwojowi człowieka oraz kierują ich zainteresowanie na problemy dotyczące wyboru zawodu⁴. W okresie wczesnej dorosłości ważnym zdarzeniem życiowym jest założenie rodziny oraz podjęcie pracy zawodowej, wokół których koncentruje się aktywność człowieka dorosłego. Podjęcie pracy poprzedzone jest zdobywaniem wykształcenia i przygotowaniem do zawodu. Często dorosłość utożsamiana jest z podjęciem pracy zawodowej i zyskaniem niezależności ekonomicznej. Wiąże się to z przyjęciem postawy odpowiedzialności wobec obowiązków i zadań wynikających z obranej roli zawodowej. Aktywność zawodowa wiąże się też z powiększeniem grona znajomych poza rodziną i najbliższymi przyjaciółmi. Praca stanowi źródło utrzymania, dostarcza satysfakcji i sprzyja rozwojowi relacji społecznych. Młodzi ludzie są zainteresowani karierą zawodową, co może prowadzić do częstych zmian pracy, w przeciwieństwie do okresu średniej dorosłości, kiedy to ważniejsza jest stabilizacja zawodowa⁵.

W tej fazie życia następuje rozwój zaangażowania w pracę zawodową, co prowadzi do osiągnięcia stabilnej pozycji zawodowej oraz poprawy statusu materialnego. Zazwyczaj człowiek odczuwa satysfakcję z wykonywanej pracy oraz dzieli się wiedzą i doświadczeniem z innymi. W tym okresie ludzie dorośli, podejmując określone role zawodowe, doskonalą w kontekście pracy własne sprawności intelektualne, umiejętności i kompetencje oraz zdobywają rozległą i zróżnicowaną wiedzę zawodową. Prowadzi to do osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie. Wielu badaczy twierdzi, że wiek średni jest okresem najważniejszych osiągnięć zawodowych, ale niektórzy zauważają, że może wówczas nastąpić istotny kryzys w rozwoju kariery zawodowej, który wynika zazwyczaj z rozbieżności między oczekiwaniami wobec zawodu a wykonywaną pracą. Może się on przejawiać w decyzji o zmianie pracy, a nawet zawodu, albo w syndromie wypalenia zawodowego, spowodowanego stresem związanym z wykonywaną pracą. Syndrom wypalenia zawodowego pojawia się często u osób mocno zaangażowanych w wykonywaną pracę. W tym okresie życia mogą się pojawić inne czynniki wywołujące stres, np. utrata pracy. Sytuacja ta bywa źródłem wielu zaburzeń zachowania, problemów zdrowotnych i rodzinnych, zaniżonej samooceny. Ocena dotychczasowego życia i dokonań zależy od tego, czy wiek średni jest okresem największych osiągnięć zawodowych, czy kryzysu w karierze⁶.

⁴ I. Obuchowska. *Adolescencja*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2 s. 163-199.

⁵ E. Gurba. *Wczesna dorosłość*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2 s. 202-230.

⁶ M. Olejnik. *Średnia dorosłość*. *Wiek średni*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2 s. 234-258.

W okresie starzenia się następuje wycofywanie się z aktywności zawodowej i przystosowanie do radzenia sobie z problemami tej fazy życia. Adaptacja do starości związana jest z mądrością, jako cechą rozumu i osobowości przejawiającą się w równowadze psychicznej i braku lęku przed śmiercią, a przeżywanie starości zależy od dotychczasowego rozwoju człowieka⁷.

Rozwój zawodowy łączy w sobie pojęcia rozwoju i zawodu. Rozwój jest „długotrwałym procesem kierunkowych zmian, w którym można wyróżnić prawidłowo po sobie następujące etapy przemian danego obiektu, wykazujące zróżnicowanie się tego obiektu pod określonym względem”⁸. W toku rozwoju obiekty przechodzą od form lub stanów prostszych i mniej doskonałych do form lub stanów bardziej złożonych i doskonalszych⁹. Rozwój odniesiony do osoby jest „procesem systematycznych i trwających w całym okresie życia człowieka przemian, przebiegających w rozmaitych warunkach jego aktywności, a przejawiających się w odpowiednich formach postępowania człowieka”¹⁰. Do czynników rozwoju należą: zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz wykorzystywanie indywidualnych zainteresowań, zdolności, predyspozycji i zachowań. Stanowią one jednocześnie treść i cel rozwoju w perspektywie przyszłej pracy zawodowej i są ukierunkowane na zdobycie zawodu. Zawód może rozumiany jako „zespół czynności, wymagających określonych kwalifikacji wykonywanych poza gospodarstwem domowym, będących podstawą utrzymania pracownika i jego rodziny oraz pozycji w społeczeństwie”, albo jako „samo wykonywanie czynności oparte na kwalifikacjach, wykonywanych w celach zarobkowych, wynikających z podziału pracy. W ujęciu tym zawodem są same czynności, bez względu na to, kto je wykonuje, a istotą zawodu jest treść pracy osoby ją wykonującej”¹¹. Zawód jest też określany jako „zbiór zadań zawodowych wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiednich kwalifikacji zawodowych”¹², przy czym kwalifikacje stanowią układ wiadomości, umiejętności i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania zawodu¹³.

⁷ M. Straś-Romanowska. *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2 s. 263-288.

⁸ *Nowa encyklopedia powszechna*. T. 6. Warszawa 1996 s. 616.

⁹ *Encyklopedia PWN*, lista haseł, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/4009883/rozwoj.html>, dostęp 12 września 2011.

¹⁰ W. Furmanek. *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów 2000 s. 271.

¹¹ Tamże s. 421-422.

¹² S.M. Kwiatkowski. *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*. W: *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Red. idem. Warszawa 2005 s. 8.

¹³ S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak. *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – projektowanie i stosowanie*. Warszawa 2003 s. 9.

Definicje rozwoju oraz zawodu przybliżają pojęcie rozwoju zawodowego, który może być rozumiany jako rozwój człowieka związany ze zdobyciem zawodu. Należy tu podkreślić złożony i interdyscyplinarny charakter pojęcia rozwoju zawodowego, obejmujący m.in. problematykę z zakresu nauk pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, ekonomicznych, prawnych, medycznych i technicznych. Jedną z definicji rozwoju zawodowego przedstawia K. Czarnecki. Według niego rozwój zawodowy to „społecznie pożądaný proces przemian ilościowych i jakościowych jednostki, które warunkują jej aktywny, świadomy i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu siebie samego oraz swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturowego”¹⁴. Definicja ta ukazuje rozległy kontekst czynników warunkujących rozwój zawodowy, a także skutków tego rozwoju. Łączy ona rozwój osobisty z modyfikowaniem różnych aspektów środowiska, w którym człowiek funkcjonuje. Rozwój zawodowy cechują zmiany mające określony kierunek, prowadzące do aktywnego udziału człowieka w życiu gospodarczym, społecznym i kulturowym. W definicji należy zwrócić uwagę na związane z rozwojem zawodowym człowieka zmiany ilościowe, czyli stopniowe wzrastanie wiadomości i umiejętności stanowiących przygotowanie zawodowe, oraz jakościowe, dotyczące rozwoju osobowości człowieka.

Zdaniem W. Furmanka, rozwój zawodowy jest „procesem przemian jakościowych człowieka, związanych z przyjęciem systemu wartości dotyczących pracy zawodowej, warunkujących jego udział w procesach pracy zawodowej”¹⁵. Definicja ta koncentruje się na pracy zawodowej jako kontekście rozwoju zawodowego człowieka, ze szczególnym podkreśleniem znaczenia systemu wartości. Według Furmanka warunkiem rozwoju zawodowego jest przyjęcie określonego systemu wartości powiązanego z pracą; fakt ten daje możliwość wykonywania określonych czynności zawodowych. Przyjęcie takiego systemu wywołuje ponadto proces zmian jakościowych kompetencji człowieka, które stanowią o jego rozwoju zawodowym.

Rozwój zawodowy kojarzony jest często z karierą zawodową i w tym znaczeniu oznacza osiągnięcie sukcesu zawodowego¹⁶. Rozwój zawodowy jednak jest pojęciem szerszym niż kariera i łączy się z procesem, który trwa przez większość życia człowieka. Kariera jest rozumiana jako otrzymywanie kolejnych awansów, coraz wyższych stanowisk zawodowych, wysokich zarobków, osiągnięcie określonej pozycji społecznej. Rozwój zawodowy zaś oznacza zwiększanie kompetencji, wysoki profesjonalizm,

¹⁴ K. Czarnecki. *Rozwój zawodowy* s. 28.

¹⁵ W. Furmanek. *Podstawy edukacji* s. 272.

¹⁶ Z. Wiatrowski. *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom 2009 s. 66.

dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie i nie zawsze wiąże się z zaszczytami. Coraz częściej jednak planowanie kariery jest utożsamiane z planowaniem rozwoju zawodowego i trudno te zakresy od siebie oddzielić¹⁷.

Rozwój zawodowy umożliwia wykonywanie pracy, która z kolei stwarza człowiekowi możliwości dalszego rozwoju, a dla niektórych jest podstawowym stymulatorem rozwoju. Wiąże się on ze zmianami w osobowości człowieka i kształtowaniem cech, które pozwolą mu na efektywną pracę¹⁸, w związku z czym można mówić o tzw. osobowości zawodowej. Określa się ją jako „zespół wzajemnie współzależnych cech człowieka, uformowanych w toku kształcenia zawodowego, rozwijających się w czasie pracy zawodowej i zdobywania doświadczenia osobistego, który zapewni aktywny i odpowiedzialny kontakt z materialnym i społecznym środowiskiem pracy oraz przyczynia się do dalszych jego twórczych przeobrażeń”. Na osobowość zawodową składają się: ogólna i specjalistyczna wiedza zawodowa, sprawności zawodowe, umiejętności, przyzwyczajenia i nawyki, zainteresowania i zamiłowania zawodowe, uzdolnienia, motywy uczestnictwa w procesach danego zawodu, więź i identyfikacja zawodowa. Do wskaźników określających poziom rozwoju osobowości zawodowej można zaliczyć: dojrzałość zawodową, dokładność, systematyczność, wytrwałość, zaufanie do siebie, odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, cierpliwość, obowiązkowość, poziom uspołecznienia, dumę zawodową, odwagę i rozagę w działaniu. Są to jednocześnie wskaźniki kultury pracy człowieka dotyczące tego, w jaki sposób wykonuje on swoje czynności zawodowe¹⁹.

Istotnym komponentem kultury pracy jest postawa wobec pracy, przejawiająca się w zaangażowaniu w pracę, a także w osobistej odpowiedzialności za sposoby realizacji zadań zawodowych oraz gotowość ponoszenia konsekwencji. Postawa wobec pracy charakteryzuje etykę i prawość, a także warunkuje wykorzystanie wiadomości i umiejętności pracownika²⁰. Postawę wobec pracy wyznacza przede wszystkim odpowiedzialność, odnosząca się do rzetelnego wykonywania zadań zawodowych. Odpowiedzialność ta wiąże się z poszanowaniem zasad etycznych. Kolejnym obszarem charakteryzującym postawę wobec pracy jest gotowość do stosowania zasad, do własnego rozwoju, do poddania się ocenie innych, współdziałania oraz radzenia sobie w nietypowych sytuacjach zawodowych²¹.

¹⁷ E. Podoska-Filipowicz. *Uwarunkowania kariery zawodowej*. http://www.doradca-zawodowy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=44, dostęp 13 listopada 2011.

¹⁸ J. Wilsz. *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*. Kraków 2009 s. 96-97.

¹⁹ W. Furmanek. *Podstawy edukacji* s. 273-274.

²⁰ Z. Wołk. *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*. Radom 2009 s. 41-45.

²¹ Tamże.

Rozwój zawodowy związany jest z nieustannym powiększaniem wiedzy i umiejętności oraz kształtowaniem osobowości. Kompetencje osobowościowe przekładają się na umiejętność skutecznej realizacji celów w różnych sytuacjach zawodowych, także podczas kontaktów z innymi ludźmi. Dzięki nim każdy człowiek jest w stanie wykorzystywać w pełni własny potencjał, specjalistyczną wiedzę i zawodowe doświadczenie. To właśnie kompetencje osobowościowe decydują ostatecznie o możliwościach wykorzystania posiadanych kwalifikacji i przygotowania do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości. Jest to szczególnie istotne w sytuacji, kiedy nikt nie może być pewny, że kwalifikacje zawodowe uzyskane w czasie nauki szkolnej wystarczą mu na cały okres życia zawodowego. Zmiany zachodzące na rynku pracy i rozwój nowych technologii powodują konieczność ciągłego doksztalcania i podwyższania swych kwalifikacji. W efekcie następuje rozszerzenie ścieżki zawodowej, związane z wykonywaniem w życiu więcej niż jednego zawodu²². Wobec tego rozwój zawodowy i związane z nim zdobywanie i zwiększanie kwalifikacji zawodowych nabiera coraz większego znaczenia, ponieważ dotyczy całego życia zawodowego człowieka²³. Umiejętność planowania i realizacji rozwoju zawodowego jest sposobem uniezależnienia się od okoliczności i stanowi perspektywę pozwalającą na realizację celów życiowych. Racjonalne podejście do kariery zawodowej nie pozostawia jej swojemu biegowi, ale – dzięki edukacji permanentnej – umożliwia jej kontrolowanie i realizację. Dlatego jednym z najważniejszych zadań wychowania jest przygotowanie podopiecznych do uczenia się przez całe życie oraz kształtowanie kompetencji umożliwiających rzetelne wykonywanie zadań i obowiązków zawodowych.

2. Rozwój zawodowy jako powołanie człowieka w kontekście wychowania chrześcijańskiego

Wychowanie jest procesem długotrwałym i złożonym. Oznacza nie tylko przekazywanie wychowankowi wiedzy, ale przede wszystkim uaktywnienie jego skłonności, energii i talentów duchowych. Wychowanie to wspieranie wolnego rozwoju myśli i ciała, towarzyszenie młodemu człowiekowi w czasie wzrostu i dojrzewania.

²² A. Bogaj, *Globalizacja a kariery zawodowe*. W: S. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak. *Pedagogika pracy*. Warszawa 2007 s. 53-57.

²³ J. Delors. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998 s. 99-105.

Technika lub metoda wychowawcza może być tylko narzędziem, nie zawsze poprawnie dostosowanym do konkretnego człowieka²⁴. Wychowanie jest więc działalnością ukierunkowaną na stawanie się lepszym i mądrzejszym człowiekiem. Według S. Kunowskiego proces wychowania odbywa się zawsze w określonych sytuacjach wychowawczych, na które składają się: warunki, okoliczności i bodźce. Ponadto z procesem wychowania wiążą się osiągnięte wyniki wszystkich działań oraz wiele zmian rozwojowych wychowanka²⁵. Wychowanie w aspekcie rozwojowym wiąże się ze zmianami ilościowymi i jakościowymi. Zmiany ilościowe dotyczą „ilościowego różnicowania się składników rozwijającego się podłoża cielesnego lub psychicznego”, a zmiany jakościowe, zwane potocznie dojrzewaniem, polegają na „całkowaniu, centralizowaniu zróżnicowanych dotychczas części składowych, które zaczynają łączyć się w całość, tworząc nowy układ rozwiniętych już składników”. Czynniki rozwojowe są mechanizmami wewnętrznymi człowieka, które uruchamiają ilościowy i jakościowy proces rozwoju. Sensem i celem rozwoju człowieka jest dojście do ideału człowieka rozwiniętego w pełni i wszechstronnie²⁶. Wychowanie chrześcijańskie podkreśla samodzielność wychowanka w procesie wychowania, którego celem jest prawidłowe ukształtowanie tej samodzielności. Każdy człowiek, już od wieku niemowlęcego, chce się rozwijać, dąży do samodzielności, do posługiwania się własnym rozumem. Nie działają tu bezpośrednio czynniki dziedziczne ani środowiskowe, ale w osobie wychowanka dochodzi do głosu ludzka duchowość. Człowiek rozwija się jako „istota rozumna i wolna, dąży w ten sposób do osiągnięcia pełni człowieczeństwa jako wszechstronnie rozwiniętej osobowości”. Z tej racji o rozwoju człowieka decydują czynniki osobowościowe, które przyczyniają się do uformowania i kształtowania typu osobowości²⁷.

Pedagogika chrześcijańska zakłada wszechstronne rozwijanie osobowości wychowanka pod względem umysłowym, fizycznym i duchowym. Celem wychowania chrześcijańskiego jest rozwój sumienia²⁸, w którym dokonywane są wybory moralne. Wobec tego wychowanie jest aktualizowaniem w wychowanku jego możliwości i sprawności umysłowych i moralnych jako wewnętrznych sił, by mógł czynić to, co dobre, w kontekście ostatecznego celu jego życia. Cele wychowania chrześcijańskiego mogą być ujmowane w kategoriach wiary, jako pedagogia zbawienia, i w kategoriach wychowania naturalnego, jako przygotowanie do podejmowania ról życiowych i spo-

²⁴ J. Woroniecki. *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 1. Lublin 1986 s. 328.

²⁵ S. Kunowski. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 2004 s. 165-166.

²⁶ Tamże s. 183-185.

²⁷ Tamże s. 188.

²⁸ M. Nowak. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa 2008 s. 214.

łecznych²⁹. Wychowanie ma prowadzić do tego, aby wychowanek stał się podmiotem własnego procesu rozwoju i wychowania, a także by w działaniu spełniał siebie i urzeczywistniał swoje możliwości³⁰. Podstawowym zadaniem wychowawcy jest więc pobudzanie wychowanka do pracy nad sobą³¹.

Wychowanie jest usprawnianiem całego człowieka, obejmującym nie tylko jego wolę, lecz także umysł, uczuciowość, a w pewnej mierze również jego zewnętrzne i wewnętrzne zmysły: pamięć, uwagę, wyobraźnię oraz ciało. Wychowanie zatem to trud wzrastania, podejmowania wysiłku, mierzenia się z trudnościami, przekraczania samego siebie w dążeniu do dobra. Wychowanie to nauczanie człowieczeństwa, czyli bycia dobrym człowiekiem.

Wychowanie nie jest zadaniem wyłącznie nauczycieli, ale w pierwszej kolejności powinno być realizowane w rodzinie. Szkoła zaś powinna w przede wszystkim skupić się na wykształceniu umysłu, dzieląc oddziaływanie wychowawcze z innymi instytucjami i środowiskami, wśród których najważniejszy jest Kościół. Szkoły nie można zatem obarczać odpowiedzialnością za całość wychowania, lecz powinna ona stawiać uczniom realne wymagania dotyczące kształcenia, wyrabiania systematyczności, pilności, obowiązkowości i wytrwałości. Będzie to możliwe tylko wówczas, gdy powrócimy do tradycyjnego modelu rozwoju poprzez wysiłek związany z uczeniem się i wypełnianiem codziennych obowiązków wobec siebie i innych.

Wychowanie powinno wprowadzić człowieka w świat podstawowych wartości, którymi są: wolność, odpowiedzialność i miłość. Wychowanie do wolności jest jednocześnie wychowaniem do odpowiedzialności. Człowiek bowiem jest odpowiedzialny za swe czyny, ponieważ ma zdolność odpowiadania wolą³². Podstawą wychowania do miłości jest dobro wspólne, które nie sprzeciwia się dobru indywidualnej osoby, lecz przyczynia się najbardziej do pełnego i gruntownego rozwoju człowieka. Poprzez dobro wspólne ludzkie „ja” pełniej i gruntowniej odnajduje siebie w ludzkim „my”. Jan Paweł II podkreślał, że bez dobra wspólnego nie ma miłości³³.

Według M.A. Krąpca rozwój człowieka to aktualizowanie się jego potencjalności³⁴. Dzieje się tak w wymiarze całego życia człowieka, ale przede wszystkim jego życia zawodowego. Wszystkie czynności, które człowiek podejmuje, są następstwem

²⁹ J. Bagrowicz. *Wychowanie w świetle Biblii*. W: *Wychowanie chrześcijańskie*. Red. A. Rynio. Lublin 2007 s. 42.

³⁰ K. Wojtyła. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin 2000 s. 73

³¹ M. Nowak. *Teorie i koncepcje* s. 367.

³² K. Wojtyła. *Osoba i czyn*. Kraków 1985 s. 207.

³³ K. Wojtyła. *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin 1986 s. 81.

³⁴ M.A. Krąpiec. *Praca*. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, wersja internetowa, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/praca.pdf>, dostęp 21.11.2011.

aktów racjonalnego poznania, a czynności rozumu i te, którymi rozum kieruje, można nazwać pracą ludzką. Praca angażuje rozum, wysiłek, wolę, twórczą myśl artystyczną i techniczną, mięśnie kierowane rozumem i umiejętności nabyte rozumnie³⁵. Tak pojęta praca jest wyrazem człowieczeństwa i powoduje doskonalenie człowieka.

Rozwój zawodowy człowieka, jako przygotowanie do wykonywania pracy, a także urzeczywistnianie własnego potencjału, jest ściśle połączony z wychowaniem chrześcijańskim. Z jednej strony jest powiązany ze zdobywaniem wiedzy i umiejętności, wykorzystaniem zdolności i talentów, kształtowaniem zainteresowań i postaw, a z drugiej – z samowychowaniem, czyli świadomym i odpowiedzialnym nastawieniem na rozwój i stawanie się lepszym człowiekiem. Każdy człowiek powołany jest do tego, aby powiększać wiedzę oraz rozwijać umiejętności, osobowość, postawy i zainteresowania, które mogą być wykorzystane w pracy służącej drugiemu człowiekowi. Praca daje człowiekowi możliwości rozwoju, rozwój zaś pozytywnie wpływa na jego funkcjonowanie w pracy.

Powołanie człowieka jest związane z pytaniami: Kim chcę być? Co mam robić? Młody człowiek zadaje te pytania samemu sobie, ale też rodzicom, wychowawcom i Bogu³⁶. Pytania te można odnieść do własnej przyszłości związanej z pracą i mogą być one podstawą do tworzenia „projektu życia”, traktowanego jako życiowe powołanie zadane przez Boga. Rozpoznanie własnego powołania wiąże się z trudem, z rozwijaniem człowieczeństwa, aby stać się tym, kim ma się być dla siebie i innych³⁷. Proces odkrywania swojego powołania powinien być połączony z uświadomieniem, w jaki sposób powołanie życiowe jest równocześnie powołaniem chrześcijańskim. Pojęcie powołania nie dotyczy wyłącznie życia kapłańskiego i zakonnego, lecz także innych dróg naśladowania Chrystusa i realizowania apostołstwa świeckich. Powołanie chrześcijańskie w istocie wiąże się z odczytaniem zamysłu Boga wobec człowieka. W tym znaczeniu wszelkie pytania o własną przyszłość są też pytaniami dotyczącymi własnego rozwoju i wykorzystania swoich możliwości w całym bogactwie i pięknie człowieka w perspektywie metafizycznej³⁸. W młodości człowiek rozpoznaje swoje talenty, które potem wykorzystuje w pracy. Praca wiąże się z trudem i wysiłkiem, ale jest to trud twórczy, ponieważ każda praca, zarówno umysłowa, jak i fizyczna kształtuje człowieka. Przez pracę człowiek służy prawdzie. Praca związana jest z realizowaniem potrzeb społeczeństwa, z usamodzielnieniem się i założeniem rodziny. Praca jest po-

³⁵ Tamże.

³⁶ Jan Paweł II. *List do młodych „Parati semper”*. 31 marca 1985 nr 9, wersja internetowa http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/parati.html, dostęp 22.11.2011.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

wołaniem człowieka, dlatego tak ważne jest doskonalenie sprawności intelektualnych, technicznych i praktycznych, które pozwolą na wykonywanie pracy³⁹. Wypełnianie swojego powołania jest wolną i świadomą odpowiedzią na wezwanie Boga. Podjęcie powołania prowadzi do odkrycia własnej tożsamości i realizacji własnego „projektu życia” w wymiarze stałego wzrastania i dojrzewania jako chrześcijanina.

Zasady i sposoby postępowania w pedagogice chrześcijańskiej mają prowadzić do celu, jakim jest dobro osobowe każdego człowieka, dla którego wzorem jest Chrystus. Działania wychowawcze mają służyć odkryciu swego powołania oraz przygotowaniu do służby drugiemu. Wychowanie chrześcijańskie może mieć charakter dynamiczny i zróżnicowany, ale nie może zatracać ostatecznego celu człowieka. Powinno rozwijać człowieka integralnie: fizycznie, umysłowo, moralnie, estetycznie, aby mógł osiągnąć pełnię człowieczeństwa⁴⁰. Jednym z celów i głównych zadań wychowania chrześcijańskiego wskazanych przez Jana Pawła II jest wychowanie do pracy i przez pracę, gdyż przez to człowiek „uczestniczy w dziele swego Stwórcy”⁴¹. Celem każdej pracy, nawet najbardziej monotonnej, pozostaje sam człowiek⁴², a stąd wynika, że rozwój zawodowy, który umożliwia wykonywanie pracy, służy zawsze człowiekowi. Założenia wychowania chrześcijańskiego obejmują wszystkie aspekty rozwoju zawodowego, który w istocie jest efektem tego wychowania.

Rozwój zawodowy, jako przygotowanie do pracy, związany jest z wykonywaniem czynności, które człowiek podejmuje świadomie i dobrowolnie i za które jest odpowiedzialny. Podejmowanie decyzji dotyczących wyborów edukacyjnych i zawodowych wymaga odpowiednio ukształtowanego sumienia oraz dojrzałości, wyrażającej się w gotowości do ponoszenia konsekwencji za dokonane rozstrzygnięcia. Rozwój zawodowy umożliwia kształtowanie charakteru w wyniku aktywnej i wartościującej postawy wobec rzeczywistości, która nadaje postępowaniu człowieka określony kierunek. Człowiek, który się rozwija, ciągle jest w drodze.

Rozwój człowieka jest możliwy dzięki edukacji formalnej, nieformalnej i incydentalnej, z wykorzystaniem różnorodnych możliwości i okazji do uczenia się oraz rozwijania talentów⁴³. Na rozwój mają wpływ dziedziczne czynniki biologiczne, zewnętrzne wpływy środowiskowe, zarówno te niezamierzone, jak i celowe, czyli szkoła, rodzina, Kościół, a także kulturalne oraz czynnik duchowości człowieka,

³⁹ Tamże nr 12.

⁴⁰ A. Solak. *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*. Warszawa 2004 s. 29-31.

⁴¹ Jan Paweł II. *Laborem exercens*. W: *Laborem exercens. Tekst i komentarze*. Red. J. Gałkowski. Lublin 1986 s. 47.

⁴² Tamże s. 17.

⁴³ J. Delors. *Edukacja* s. 99-105.

na który składają się: zdolność do wartościowania rzeczy, twórczość, rozumność, wolna wola w podejmowaniu wyborów, odpowiedzialność, szukanie Boga. Człowiek, który się rozwija, nieustannie poszukuje sposobu, w jaki najlepiej wypełnić wolę Bożą, aby być jak najbliżej Niego. Nie ma lepszego sposobu poszukiwania Boga niż w drugim człowieku – pracując dla niego i służąc mu talentami. Rozwój wszakże jest możliwy tylko wtedy, gdy człowiek sam do niego dąży, nie tracąc z oczu głównego celu, jakim jest zjednoczenie z Bogiem. Dlatego rozwój zawodowy, nierozzerwalnie związany z pracą, służy również temu najważniejszemu celowi. Praca jest przede wszystkim po to, by „dopomagać człowiekowi do tego, aby stawał się lepszym, duchowo dojrzałym, bardziej odpowiedzialnym, aby mógł spełnić swoje ludzkie powołanie na tej ziemi zarówno sam, jako niepowtarzalna osoba, jak też we wspólnocie z innymi”⁴⁴. Jeśli praca jest powołaniem człowieka, to znaczy, że jest jego zadaniem i zobowiązaniem. Wobec tego rozwój zawodowy, który umożliwia rzetelne wykonywanie pracy, jest powinnością moralną i obowiązkiem każdego człowieka. Według Jana Pawła II:

Praca jest dobrem człowieka – dobrem jego człowieczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowując ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej „staje się człowiekiem”⁴⁵.

Praca człowieka wiąże się z samowychowaniem, ponieważ umożliwia mu doskonalenie, rozwój i dążenie do doskonałości, a także kształtowanie osobowości etycznej, której podstawami są: wolność, odpowiedzialność i sumienie⁴⁶. Rozwój zawodowy umożliwia formowanie właściwej postawy człowieka do pracy, a także traktowanie pracy jako powołania. Wychowanie do pracy oznacza nie tylko naukę zawodu, ale przede wszystkim kształtowanie pracowitości, traktowanej jako uzdolnienie do pracy⁴⁷. Może być ona rozważana jako cnota, nazwana przez ks. prof. C. Bartnika „pracodzielnością”⁴⁸, która jest nabywana przez wysiłek i odnosi się do męstwa, wytrwałości i pilności w pracy nie tylko fizycznej, lecz także umysłowej.

⁴⁴ Jan Paweł II, homilia w czasie Mszy św. odprawionej pod szytym Jasnej Góry dla pielgrzymów z Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego, Częstochowa, 6 czerwca 1979, <http://jpil1979.niedziela.pl/art.php?dz=przemowienia&id=1212485477>, dostęp 31 maja 2011.

⁴⁵ Jan Paweł II. *Laborem exercens*. W: *Laborem exercens. Tekst i komentarze*. Red. J. Gałkowski. Lublin 1986 s. 21.

⁴⁶ G. Grzybek. *Aktualność chrześcijańskiego wychowania do pracy. Refleksja etyczna*. W: *Wychowanie chrześcijańskie* s. 865-866.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ C. Bartnik. *Praca jako wartość humanistyczna*. Lublin 1991 s. 22-23.

Pracodzielność składa się z cnót bardziej szczegółowych, które w sumie tworzą pracownika idealnego⁴⁹.

Rozwój zawodowy, umożliwiający aktywne uczestnictwo w procesie pracy, prowadzi do kształtowania szczegółowych moralnych sprawności pracowniczych. Najważniejsze są sprawności społeczne, a wśród nich „współpracowitość”, która polega na zdolności do wykonywania pracy razem z innymi⁵⁰. Innymi cechami pracodzielności są: umiejętność poddania się kompetentnym przełożonym, gotowość do przeznaczania efektów swej pracy do dyspozycji innych oraz do stworzenia jednego dzieła integralnego. Taką cechą ks. prof. Bartnik nazywa sprawnością rozporządzalności i dyspozycyjności. Na pracodzielność składa się też gospodarność, która polega na odpowiednim gospodarowaniu pracą, a przede wszystkim na odnoszeniu pracy do najważniejszych potrzeb. Łączy się z tym oszczędność i unikanie marnotrawstwa. Pracodzielność społeczną musi też cechować odpowiedzialność, która polega na zdolności prawidłowego przewidywania konsekwencji wynikających z podejmowanych działań oraz „gotowości do przyjęcia tych konsekwencji na siebie, włączenia ich w swój własny los i życie swoich najbliższych”, a także takie kształtowanie działań zbiorowych, aby kierować je ku dobru wspólnemu⁵¹. Istotną sprawnością pracowniczą jest zdolność poszukiwania, badania, refleksji nad własną pracą, odwagi w eksperymentowaniu, aby poprawiać jakość pracy. Każdy pracownik powinien mieć postawę przygotowawczą, aby nie działać prowizorycznie, nagle i bez przygotowania. W pracy ważny jest też duch rozwojowości, który pomaga wybrać właściwe kierunki działania i osiągnąć odpowiednie rezultaty⁵². Istotną grupę sprawności pracowniczych tworzą sprawności zmierzające do prawdy w pracy i niedopuszczania do pracy zafałszowań rzeczywistości. Do tej grupy należy gorliwość, która jest postawą zaangażowania, poświęcenia i oddania się pracy, a także pokonywania przeszkód i trudności. Kolejną sprawnością z tej grupy jest sumienność, która oznacza staranność wykonywania pracy i jest określana jako rzetelność, solidność i uczciwość. Następną sprawnością jest pokora, która wiąże się z wysiłkiem moralnym i duchowym rozpoznania prawdziwych wartości, zdobycia zdrowej wiary w siebie i w sens pracy oraz ze stałym podnoszeniem jakości działań i widzenia ich we właściwych proporcjach. Z pracą wiąże się też sprawności męstwa: cierpliwość, wytrwałość i zdolność finalizacji. Praca wymaga znoszenia trudu, niepowodzeń, przykrości i przeciwności. Cierpliwość pozwala na spokojne czekanie na efekt swojej pracy; wytrwałość zaś pozwala trwać

⁴⁹ Tamże s. 25.

⁵⁰ Tamże s. 26.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże s. 27.

rzy podjętej decyzji, przetrzymać kryzysy i pokonać pokusę poddania się długotrwałym trudnościom. Dobrze jest także, jeśli z omówionymi sprawnościami wiąże się zdolność doprowadzenia pracy do zaplanowanego i pełnego końca, która łączy się z konsekwencją działania, jak też z pewnym rodzajem honoru zawodowego. W pracy przydają się również ogólne cnoty człowieka, do których należą: „roztropność, wiedza, samodzielnność, szlachetność, miłość bliźniego, solidarność, słowność itp.”⁵³.

Wszystkie przedstawione cechy człowieka wychowanego do pracy można uznać za cele wychowania zgodnego z chrześcijańskim ideałem wychowawczym. W tym znaczeniu pedagogika chrześcijańska, jako wychowanie integralne człowieka, prowadzi również do rozwoju zawodowego, którego wynikiem jest odpowiednia postawa wobec pracy i dążenie do rozwijania swoich kompetencji. Rozwój zawodowy, jako rezultat wychowania, łączy się z odkrywaniem i realizacją własnego powołania oraz urzeczywistnianiem swego człowieczeństwa. Rozwój zawodowy, będący efektem wychowania do pracy, dokonuje się w oparciu o rozum i wolę, a osiągnięcie dojrzałej osobowości zawodowej jest związane z wzięciem odpowiedzialności za swoje wybory i postępowanie.

3. Rozwój zawodowy w aspekcie wychowania do odpowiedzialności

Wychowanie, które jest działaniem świadomym, zaplanowanym, o wyznaczonym kierunku i programie, wiąże się z odpowiedzialnością wychowawcy za realizację celów, a także z odpowiedzialnością wychowanka wobec trudu samowychowania. Wychowanie nie może być kwestią dowolności i subiektywności, niedającej się ująć w żadne kategorie, ponieważ w takiej sytuacji zarówno wychowawca, jak i wychowanek mogliby się całkowicie wytłumaczyć ze wszystkiego i nie ponosić za nic odpowiedzialności. Wychowanie traci wtedy jakikolwiek sens, a wysiłek nad rozwojem staje się niepotrzebnym wymysłem⁵⁴.

Między wychowaniem a rozwojem człowieka zachodzi ścisły związek. Rozwój jest możliwy tylko przy odpowiedniej koncepcji człowieka, która podkreśla jego potencjalność i niewystarczalność, a także otwartość na Boga i życie przyszłe. Taka koncepcja nie zamyka człowieka w wymiarach czasu i przestrzeni, lecz wskazuje cele, które „nie wyczerpują się w życiu ziemskim”. Rzetelne wychowanie nie pomija tych

⁵³ Tamże s. 28-29.

⁵⁴ K. Gryżenia. *Filozoficzne uzasadnienie rozwoju osoby*. „Seminare” 28:2010 s. 77. <http://www.seminare.pl/28/seminare28-73.pdf>, dostęp 20.11.2011 (73-86)

aspektów życia, które przyczyniają się do jego ubogacenia. Wychowanie powinno uwzględniać wszystkie wymiary człowieka, bo tylko w ten sposób prowadzi do pełni jego rozwoju i do szczęścia⁵⁵. Wychowanie bowiem prowadzi do rozwoju, którego podmiotem i celem jest człowiek jako osoba. W wyniku rozwoju człowiek ma stawać się lepszy, doskonalszy, ma się rozwijać jako osoba na wszystkich płaszczyznach życia. Rozwój zawodowy, obejmujący przygotowanie do pracy i nabywanie sprawności, ma zmierzać nie tylko do zdobycia określonego zawodu, lecz także do pełnego rozwoju i doskonałości osobowej. Zdobycie zawodu jest bardzo ważne, ale jeszcze ważniejsze jest dobro osoby, rozumiane jako jej optymalny rozwój. W tym znaczeniu wszystko, co spotyka człowieka, wszystko, co dzieje się na świecie, jest środkiem do realizacji doskonałości i drogą ku pełni człowieczeństwa⁵⁶. Rozwój indywidualny może być osiągnięty tylko przez samowychowanie, a działania wychowawcy mogą być tylko pomocą w tym procesie. Jeśli zabraknie osobistego wysiłku, to żadne, nawet najbardziej intensywne działania i czynniki zewnętrzne nie przyniosą oczekiwanych rezultatów. Stąd wynika osobista odpowiedzialność za to, kim się jest obecnie i kim się będzie w przyszłości. Odpowiedzialność za własny rozwój dotyczy każdego człowieka, chociaż w dzieciństwie większa część tej odpowiedzialności spoczywa na wychowawcach. Z tej racji w procesie wychowania istotną rolę odgrywa wychowanie do odpowiedzialności, które jest powiązane z rozwojem zawodowym, jako integralną częścią rozwoju osobowego człowieka.

W dzisiejszych czasach przygotowanie do pracy oznacza nie tyle przygotowanie do wykonywania jednego zawodu, ile raczej przygotowanie do wykonywania wielu zawodów w wielu miejscach pracy, przede wszystkim zaś do radzenia sobie ze zmianami i koniecznością uczenia się przez całe życie. Wiąże się to z wzięciem odpowiedzialności za swoje plany, decyzje, wybory i podejmowane działania. Rozwój zawodowy jest prawem i obowiązkiem człowieka, gdyż każdy jest wezwany do tego, by rozwijać swój potencjał i zdobywać sprawności niezbędne do wykonywania pracy, która jest powołaniem człowieka. Prawo do rozwoju zawodowego i dążenie do pełni człowieczeństwa jest naturalnym i koniecznym dobrem człowieka. W realizacji tego prawa pomagają rodzice, wychowawcy i nauczyciele, ale największą odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy ponosi sam wychowanek. Odpowiedzialność jest podstawą samowychowania człowieka, a jej istotą jest to, że człowiek sam przyczynia się do osiągania własnego dobra i dobra innych. W tym sensie wychowanie do odpowiedzialności jest, być może, najważniejszym aspektem procesu wychowania.

⁵⁵ Tamże s. 81.

⁵⁶ P. Skrzydlewski. *Prawo człowieka do edukacji*. W: *Filozofia i edukacja*. Red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz. Lublin 2005 s. 136-140.

Postawa odpowiedzialności w rozwoju zawodowym wymaga świadomości swoich działań, znajomości celu działania, przewidywania jego efektów oraz gotowości do ponoszenia konsekwencji. Odpowiedzialność w rozwoju zawodowym to również gotowość do podejmowania decyzji dotyczących wyborów zawodowych oraz kształtowanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Ważne jest, aby dokonywane wybory były podejmowane ku wartościom, a nie były ucieczkami od problemów i wysiłku. Odpowiedzialność oznacza wyraźne rozpoznanie granic swej wolności. Wolność musi być obecna w procesie wychowania do odpowiedzialności. „Wolność jest oknem otwartym na rzeczywistość, która nigdy nie przestaje być badana” i która jest „spojrzeniem coraz bardziej przenikającym rzeczywistość”. Wolność musi nas czynić „czujnymi na każde wezwanie” i „zdolnymi do poprawy”⁵⁷ oraz umożliwia znalezienie odpowiedzi na własne pytania i potrzeby, ale łączy się też ze świadomością własnych ograniczeń. Wolność to możliwość wyboru drogi postępowania. Doświadczając wewnętrznej wolności, człowiek ma poczucie odpowiedzialności za swoje czyny. „Wolność jest podstawą ludzkiego sumienia, prawości, ofiarności, dobroci, sprawiedliwości, przyjaźni, solidarności i miłości”⁵⁸, czyli przymiotów człowieka odpowiedzialnego za swój rozwój. Wychowanie do odpowiedzialności ma przygotować wychowanka do radzenia sobie z rzeczywistością, do podejmowania samodzielnych działań, z przejmowaniem coraz większej odpowiedzialności za własne wybory⁵⁹.

Wolność i odpowiedzialność są ze sobą ściśle powiązane. Postawa odpowiedzialności jest odkryciem i spełnieniem rzeczywistego wymiaru wolności. Wychowanie do odpowiedzialności jest też wychowaniem do wolności, do tego, aby w pełni stać się człowiekiem, aby odkrywać i potwierdzać swą osobową godność. Wolność zawsze opiera się na prawdzie, dlatego odpowiedzialność za prawdę jest podstawowym wymiarem odpowiedzialności za siebie i za drugiego człowieka. Wychowanie do odpowiedzialności to umożliwienie odkrywania prawdy w duchu miłości. Nie można bowiem prowadzić działań wychowawczych, jeśli godziłyby one w poczucie godności wychowanka. Należy o tym pamiętać w perspektywie wychowywania do pracy, która wypełnia większą część doczesnego życia człowieka, w pewnym sensie jest przeznaczeniem człowieka⁶⁰ i umożliwia osiągnięcie pełni człowieczeństwa – w pracy nad sobą, dla siebie i dla innych.

⁵⁷ L. Giussani. *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*. Kielce 2002 s. 168-170.

⁵⁸ A. Solak. *Wychowanie chrześcijańskie* s. 98-99.

⁵⁹ L. Giussani. *Ryzyko wychowawcze* s. 98.

⁶⁰ A. Solak. *Wychowanie chrześcijańskie* s. 171.

Jednym z koniecznych aspektów przygotowania do pracy jest kształtowanie poczucia możliwości poradzenia sobie, w znaczeniu „potrafię to zrobić”. Dlatego ważne jest, aby rodzice i nauczyciele nie podejmowali wszystkich decyzji za swych podopiecznych, lecz aby wychowanek miał świadomość, że on sam ma udział w dokonywaniu wyboru. Warto też zwrócić uwagę na stawianie stosownych do wieku wymagań oraz na ponoszenie konsekwencji za swoje postępowanie. Taka postawa rodziców i wychowawców prowadzi do poczucia wiary we własne siły i umożliwia kształtowanie odpowiedzialności. Należy podkreślić, że nie wolno obciążać dziecka wymaganiami ponad jego możliwości, gdyż istnieje niebezpieczeństwo, że stanie się ono bierne, zdominowane przez poczucie klęski i wrodzonej nieudolności. W takim wypadku może to oznaczać, że proces samodzielności oraz wykształcenia odpowiedzialności nie w pełni się dokonał.

Wychowanie do odpowiedzialności to również wychowanie do współodpowiedzialności, czyli do odpowiedzialności za osoby bliskie: rodzinę, przyjaciół oraz ludzi, z którymi przebywa się w szkole, w pracy i w czasie wolnym. Wychowanie wiąże się z różnymi nakazami i zasadami, które służą przyporządkowaniu jednostkowych interesów dobru ogólnemu i stanowią przygotowanie do przyjęcia odpowiedzialności za siebie i za wspólnotę, w której się żyje. Życie z innymi umożliwia odkrywanie różnych wymiarów współodpowiedzialności, która się wiąże z tworzeniem poczucia wspólnoty w rodzinie, wśród przyjaciół i w miejscu pracy. Współodpowiedzialność w firmie oznacza nawiązywanie relacji osobowych, utrzymywanie poczucia wspólnoty między pracownikiem i firmą; prowadzi do zniwelowania poczucia rozbieżności między interesem osobistym pracownika a interesami firmy. Im mniejszy jest stopień integracji, tym większe zróżnicowanie między pracownikami i tym trudniej ukształtować właściwą postawę wobec pracy⁶¹. Odpowiedzialność w pracy łączy się z odpowiedzialnością za swoje postępowanie i za przestrzeganie zasad obowiązujących w miejscu pracy. Ma ścisły związek ze wspólnotą, w której człowiek przebywa, i umożliwia odkrywanie tego, co jest dobrem własnym, oraz tego, co jest dobrem wspólnym.

Jan Paweł II pisał, że „miłość jest szczególnym wezwaniem do odpowiedzialności”, a przede wszystkim jest „odpowiedzialnością za drugą osobę, której nie mogę zawieść”⁶². Należy wziąć pod uwagę również ten aspekt odpowiedzialności, który łączy się ze spełnieniem oczekiwań innych osób, dotrzymywaniem słowa, staniem na wysokości zadania. Nie należy rozumieć tej postawy jako konformizmu i uległości wobec innych; jest to zdecydowanie postawa pełnego urzeczywistniania

⁶¹ Tamże s. 177.

⁶² Jan Paweł II. *Autobiografia*. Kraków 2005 s. 168-169.

swoich możliwości jako odpowiedź na miłość innych. Te sytuacje można również odnieść do rozwoju zawodowego, który odbywa się w kolejnych fazach życia człowieka, zawsze w relacjach z innymi ludźmi, i może być rozpatrywany jako spełnienie pokładanych w nim nadziei, a w tym znaczeniu jako szczególne wezwanie do miłości i związanej z nią odpowiedzialności wobec siebie i innych. Nie można jednak mówić o odpowiedzialności, jeśli wybory dokonywane są pod przymusem, w warunkach braku dobrowolności. Nie ma odpowiedzialności, jeśli nie występuje wolność decyzji i czynu⁶³.

Odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy dotyczy rozpoznania swoich zainteresowań, predyspozycji, zdolności i umiejętności, mocnych i słabych stron, co umożliwi samoocenę i ukierunkowanie w stronę odpowiedniego obszaru zawodowego. Kolejnym krokiem jest poznawanie zawodów, zdobywanie informacji o ścieżkach kształcenia, analizowanie rynku pracy. Odpowiedzialna realizacja rozwoju zawodowego obejmuje planowanie działań, wykonanie planu i gotowość do ponoszenia konsekwencji swych decyzji i swego postępowania. Wychowanie w obszarze rozwoju zawodowego odnosi się nie tylko do płaszczyzny zawodowej, lecz także – w szerszym znaczeniu – zmierza do wzięcia odpowiedzialności za siebie, za innych, za społeczeństwo i dobro wspólne. To również przygotowanie do radzenia sobie ze zmianami w życiu zawodowym, z trudnościami i problemami w duchu godności i wiary w swoje osobowe możliwości. Odpowiedzialność jednak przede wszystkim wiąże się z podejmowaniem decyzji i ponoszeniem ich konsekwencji.

Człowiek dążący do rozwoju zawodowego, do zdobywania oraz powiększania kompetencji i sprawności, ma cel, który nadaje sens jego życiu. Droga rozwoju zawodowego nie jest łatwa, wiąże się wysiłkiem i pokonywaniem przeszkód, ale umożliwia poszukiwanie odpowiedzi, zastanawianie się, a w rezultacie – utrudnia zanikanie poczucia odpowiedzialności. Rozwój zawodowy oznacza rozwijanie cech umożliwiających pracę, a także rozwój własnej osobowej doskonałości na miarę swych uzdolnień, predyspozycji i pracy nad sobą. Jest to możliwe tylko po wzięciu odpowiedzialności za własne wybory i zachowania. Rozwój zawodowy powinien się odbywać przez podejmowanie decyzji zgodnie z prawdą i miłością oraz odrzucanie tego, co nieprawdliwe i fałszywe. Odpowiedzialność za swój rozwój nie oznacza szukania usprawiedliwień, lecz wolę świadomego postępowania w duchu wolności i prawdy. Człowiek powinien wiedzieć, co czynić i jak tego dokonać, a każda decyzja powinna być podjęta po namyśle i rozpoznaniu sytuacji⁶⁴.

⁶³ A. Molesztak. *Wychowanie do odpowiedzialności*. W: *Wychowanie chrześcijańskie* s. 422.

⁶⁴ Tamże s. 429.

Podsumowanie

Człowiek spełnia się w wielu obszarach swojego życia, również na płaszczyźnie życia zawodowego. Pomocą w realizacji rozwoju zawodowego jest wychowanie chrześcijańskie, związane ze świadomymi i wolnymi decyzjami, prowadzącymi do ostatecznego celu ludzkiego życia. Tylko przy uwzględnieniu tego celu może nastąpić pełny rozwój zawodowy człowieka, czyli zaktualizowanie jego możliwości. Określenie celu wyznacza człowiekowi drogę, po której ma kroczyć, jest drogowskazem i punktem odniesienia. Brak punktu odniesienia jest jednoznaczny z przekreśleniem rozwoju człowieka. Wyznaczenie celu nie oznacza jego osiągnięcia, ale wskazuje właściwy kierunek działań wychowawczych. W tym znaczeniu zachodzi ścisły związek między rozwojem zawodowym a pedagogiką chrześcijańską. Wychowanie, które nie uwzględnia wszystkich wymiarów życia człowieka i jest ograniczone w wymiarach czasu i przestrzeni, nie ubogaca człowieka i nie przyczynia się do jego rozwoju. Rozwój zawodowy jest nie tylko troską o dobro indywidualne, ale też jest troską o dobro wspólne.

Rozwój związany z nabywaniem sprawności praktycznych, które służą działalności zarobkowej, nie powinien przesłaniać celu nadrzędnego. Zagubienie tego celu i poprzestanie tylko na przygotowaniu zawodowym jest błędem, który zaburza rozwój człowieka i całej społeczności. Celem wychowania chrześcijańskiego jest dobro człowieka, czyli pełny jego rozwój jako osoby, a rozwój zawodowy w aspekcie odpowiedzialności – jako jeden z rezultatów wychowania – jest odpowiedzią człowieka na wezwanie do doskonalenia się i wypełniania swojego powołania.

Bibliografia

- Bagrowicz J.: *Wychowanie w świetle Biblii*. W: *Wychowanie chrześcijańskie*. Red. A. Rynio. Lublin 2007 s. 39-60.
- Bartnik C.: *Praca jako wartość humanistyczna*. Lublin 1991.
- Bogaj A.: *Globalizacja a kariery zawodowe*. W: S. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak. *Pedagogika pracy*. Warszawa 2007.
- Czarnecki K.: *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa 1985.
- Delors J.: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998.
- Encyklopedia PWN. Lista haseł, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/4009883/rozwoj.html>, dostęp 12 września 2011.
- Furmanek W.: *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów 2000.

- Giussani L.: *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*. Kielce 2002.
- Gryżenia K.: *Filozoficzne uzasadnienie rozwoju osoby*. „Seminare” 2010 t. 28 s. 73-86. <http://www.seminare.pl/28/seminare28-73.pdf>, dostęp 20.11.2011.
- Grzybek G.: *Aktualność chrześcijańskiego wychowania do pracy. Refleksja etyczna*. W: *Wychowanie chrześcijańskie*. Red. A. Rynio. Lublin 2007 s. 863-869.
- Gurba E.: *Wczesna dorosłość*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. T. 2. Warszawa 2008 s. 202-230.
- Jan Paweł II: *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej pod szczytem Jasnej Góry dla pielgrzymów z Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego*. Częstochowa 6 czerwca 1979. <http://jp11979.niedziela.pl/art.php?dz=przemowienia&id=1212485477>, dostęp 31 maja 2011.
- Jan Paweł II: *Autobiografia*. Kraków 2005.
- Jan Paweł II: *Laborem exercens*. W: *Laborem exercens. Tekst i komentarze*. Red. J. Gałkowski. Lublin 1986.
- Jan Paweł II: *List do młodych „Parati semper”*. 31 marca 1985 nr 9, wersja internetowa http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/parati.html, dostęp 22.11.2011.
- Kielar-Turska M.: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: T. 2: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2008 s. 83-123.
- Krąpiec M.A.: *Praca*. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, wersja internetowa, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/praca.pdf>, dostęp 21.11.2011.
- Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 2004.
- Kwiatkowski S.M.: *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*. W: *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Red. S.M. Kwiatkowski. Warszawa 2005.
- Kwiatkowski S.M., Woźniak I.: *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – projektowanie i stosowanie*. Warszawa 2003.
- Molesztak A.: *Wychowanie do odpowiedzialności*. W: *Wychowanie chrześcijańskie*. Red. A. Rynio. Lublin 2007 s. 417-431.
- Nowa encyklopedia powszechna*. T. 6. Warszawa 1996.
- Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa 2008.
- Obuchowska I.: *Adolescencja*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2008 s. 163-199.
- Olejniki M.: *Średnia dorosłość. Wiek średni*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2008 s. 234-258.
- Podoska-Filipowicz E.: *Uwarunkowania kariery zawodowej*. http://www.doradca-zawodowy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=44, dostęp 13 listopada 2011.
- Skrzydlewski P.: *Prawo człowieka do edukacji*. W: *Filozofia i edukacja*. Red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz. Lublin 2005 s. 136-140.

- Solak A.: *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*. Warszawa 2004.
- Stefańska-Klar R.: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2008 s. 130-156.
- Straś-Romanowska M.: *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2008 s. 263-288.
- Wiatrowski Z.: *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom 2009.
- Wilsz J.: *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*. Kraków 2009.
- Wojtyła K.: *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin 1986.
- Wojtyła K.: *Osoba i czyn*. Kraków 1985.
- Wojtyła K.: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin 2000.
- Wołk Z.: *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*. Radom 2009.
- Woroniecki J.: *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 1. Lublin 1986 s. 328.

Professional Development and Christian Pedagogy

Summary

Professional development is closely related to the education process as education to work is one of the main purposes of educational proceedings. It is connected with the acquisition of knowledge and skills as well as shaping character, which will allow to make the right choices, and, above all, consistently and responsibly take actions that lead to aims. Education for work also includes the formation of hard working, sense of responsibility, conscientiousness and integrity which concern a solid fulfillment of obligations arising from the vocation and profession. Nowadays, knowledge and skills become quickly outdated, so we have to pay attention not only to the effects of professional development, but primarily to the formation of appropriate attitudes towards one's own development. In this situation, the education based on Christian values has an important role to play: it is to provide strong foundations for the realisation of one's own vocation, profession and ethical behaviour in professional life. The article contains the characteristics of professional development, discusses the issue of professional development as a man's vocation in the context of Christian education and also draws attention to the importance of developing responsibility for one's own choices and behaviour concerning professional development.

Słowa kluczowe: rozwój, rozwój zawodowy, wychowanie, pedagogika chrześcijańska

Keywords: development, professional development, education, Christian pedagogy

Przesłanie Konferencji „Wychować dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli”

Podczas obrad konferencji: „Wychować dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli”, odbywającej się w dniach 18-19 listopada 2011 r. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, poszukiwaliśmy adekwatnej odpowiedzi na współczesne wyzwania w sferze nauczania i wychowania. Jesteśmy przekonani, że kryzys w Europie i w świecie nie dotyczy tylko wymiaru ekonomicznego, lecz przede wszystkim ludzkiego. Dostrzegamy trudności rodzin w pełnieniu ich funkcji wychowawczej i z troską podzielamy zdanie Ojca Świętego Benedykta XVI o „katastrofalnym stanie edukacji”. Wierzimy jednak, że jest możliwy powrót do integralnego wychowania w rodzinie i instytucjach oświatowo-wychowawczych. Widzimy, jak aktualna jest dziś potrzeba wychowania dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli.

Pytamy zatem: co dzisiaj uczyniliby Wielcy Święci Wychowawcy w dziedzinie edukacji? W jaki sposób promieniowałyby ich duchowość na życie i dążenia młodego człowieka? Co powinniśmy uczynić, by wiernie realizować misję i ich charyzmaty, włączając się w dzieło nowej ewangelizacji?

Odpowiedzią jest wołanie o ducha, o pasję św. J. Bosko, bł. B. Markiewicza i bł. E. Bojanowskiego w dziedzinie szkolnictwa, katechezy i wychowania. Ten duch i pasja wpływały z faktu, że stali oni „twarzą w twarz” z Bogiem, który jest Miłością. W miarę jak wzrastało w nich pragnienie podzielenia się Dobrą Nowiną z innymi osobami – metody, środki, sposoby dotarcia do człowieka zagubionego w życiu pojawiały się same. Dla nich człowiek i jego zbawienie było sprawą najważniejszą. Na tym opierała się cała ich działalność ewangelizacyjno-wychowawcza. Środki, które wykorzystywali, miały jeden cel: doprowadzić do spotkania z żyjącym, zmartwychwstałym Chrystusem. Byli oni prawdziwymi nosicielami światła w historii, ponieważ byli ludźmi wiary, nadziei i miłości.

Ich przykład wskazuje nam drogę w dzisiejszym kształceniu i wychowaniu. Kto zmierza ku Bogu, ten nie oddala się od ludzi, ale staje się im prawdziwie bliski. Nauczyciel, katecheta, wychowawca powinien w pierwszej kolejności być świadkiem Jezusa, a w drugiej – dobrze wykształconym pedagogiem. Wierny nauce Kościoła,

ewangelizuje żywym słowem, a swym życiem daje świadectwo całkowitego poświęcenia się Bogu i bliźniemu.

Drogowskazy integralnego wychowania zawarte w systemach pedagogicznych św. Jana Bosko, bł. Edmunda Bojanowskiego i bł. Bronisława Markiewicza są aktualną także dziś propozycją całościowego i spójnego wychowania w edukacji przedszkolnej, szkolnej i pozaszkolnej. Zbieżność ich idei wychowawczych nie jest przypadkiem, lecz charyzmatem zawierzonym nam przez Opatrzność. Zachowując własną tożsamość, mamy stawać się ludźmi o umysłach otwartych na wartości ewangeliczne i ogólnoludzkie oraz podejmować inicjatywy religijne i edukacyjne adekwatne do wyzwań czasu.

Doceniamy ogromną rolę wychowania młodego pokolenia w perspektywie dobra każdej osoby, rodziny, narodu i ludzkości. Zgodnie z nauczaniem bł. Jana Pawła II, Benedykta XVI oraz Kongregacji Wychowania Katolickiego, jesteśmy przekonani o wielkiej wartości współpracy i integracji osób zakonnych i świeckich w dziele wychowania w ramach ich specyficznego apostołstwa. Nasi Założyciele są tego wymownym wzorem i wyzwaniem, gdyż w przykładowy sposób wypełniali dzieło miłości Boga i człowieka. Sekret tak wielkiej skuteczności na polu wychowania dzieci i młodzieży jest świadectwo życia wiarą i miłością.

Zwracamy się do wszystkich katechetów, nauczycieli i wychowawców z propozycją podjęcia głębszej refleksji nad zagadnieniami, które były przedmiotem obrad naszej konferencji, i podzielenie się owocami swych przemyśleń. Wśród rozwijających się nurtów współczesnej pedagogiki dostrzegamy wielką lukę, którą powinni wypełnić odpowiedzi oparte na wartościach ewangelicznych. Wspólnie możemy przedstawić propozycję spójnej pedagogii katolickiej, zakorzenionej w tradycji, a jednocześnie otwartej na nowe propozycje i potrzeby. Wierni nauczaniu Jezusa Chrystusa, nabieramy sił, aby kroczyć drogami wiary i zachować tożsamość chrześcijańską w zmieniającej się kulturze. Słowo Boże o skarbie ukrytym w roli i o talentach zobowiązuje nas, abyśmy całym swym życiem pomagali każdemu dziecku i młodemu człowiekowi odnajdywać i pomnażać ich zalety, uzdolnienia i ideały. Tylko tak możemy w pełni służyć Bogu i Ojczyźnie jako wychowawcy, wnosząc świeżość chrześcijaństwa we współczesną kulturę, przemieniać ją jakościowo, umiejętnie łączyć stare z nowym oraz przyczyniać się do wychowania dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli.

Uczestnicy Międzynarodowej Konferencji
Wychować dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Lublin, 19.11.2011 r.



Aneks

Don Pascual Chávez Villanueva SDB

Omelia nel Venerdì della XXXIII settimana del Tempo Ordinario

1 Mc 4:36-37.52-59; Cant. 1 Cron 29:10-12; Lc 19:45-48

Carissimi fratelli e sorelle in Cristo Gesù, sono lieto di celebrare assieme a voi questa eucaristia, in questo venerdì della XXXIII. ma settimana del tempo ordinario. Il clima della liturgia, tutto orientato a disporci a celebrare la Solennità di Cristo Re, è un invito a resistere a tutte quelle forze del mondo che oggi ci possono distrarre dal compito di attendere il Signore che viene, e ci possono portare alla tentazione di conformare la nostra vita a quella di coloro che hanno cancellato Dio dello scenario politico, sociale e persino della coscienza personale.

La Festa di Cristo Re, che stiamo per celebrare, ci ricorda che Dio, fedele a sé stesso, è pure fedele anche a noi nel portare avanti il suo meraviglioso disegno di salvezza perché vuole che tutti gli uomini si salvino. Ma per avere parte nel suo regno c'è bisogno di vivere con le lampade accese, mettendo a frutto i doni di natura e di grazia con cui ci ha arricchiti, e a amarlo e servirlo nei piccoli e nei poveri.

Contro qualsiasi tentativo di un culto esterno, che pretendesse di conquistare i favori di Dio, la Parola di Dio ci dice che non c'è una relazione autentica con Dio se non attraverso la pietà, la giustizia, e l'adesione cordiale a Cristo Gesù. Le due letture odierne, appena ascoltate, ci parlano infatti, da una parte, della profanazione del tempio di Gerusalemme fatta da Antioco IV Epifane durante la prima persecuzione religiosa e della dichiarazione definitiva di profanazione del tempio che fa Gesù, che lo vide trasformato in "un covo di ladri". Dall'altra parte, i testi ci parlano della purificazione e ri-consacrazione fatta da Giuda Maccabeo e suoi fratelli al termine della rivolta di resistenza, e della condanna alla distruzione del tempio che Gesù fa e quindi della promessa della sua sostituzione definitiva attraverso il tempio del suo Corpo, come afferma il vangelo di Giovanni (cfr. 2:19-22).

E' nota a tutti noi la difficoltà dei tempi che stiamo vivendo sia nell'ambito economico, che sociale, politico, religioso e culturale, caratterizzato dalla postmodernità, dal secolarismo, dal relativismo.

La prima sfida è, senza dubbio, la *post-modernità*, che porta con sé aspetti positivi in relazione alla dignità dell'essere umano e al suo benessere, ma anche dei contro-

-valori come il narcisismo, il disorientamento etico, il relativismo, il pensiero debole, la mancanza di punti di riferimento e la mancanza di impegno nella ricerca della verità, la perdita del significato della vita, che va così a sfociare nel nichilismo.

“Per cui ‘non c’è da stupirsi se in questo contesto si è aperto un vastissimo spazio per il libero sviluppo del nichilismo in campo filosofico, del relativismo in campo gnoseologico e morale, del pragmatismo e persino dell’edonismo cinico nella configurazione della vita quotidiana’. La cultura europea dà l’impressione di una «apostasia silenziosa» da parte dell’uomo sazio che vive come se Dio non esistesse” (EiE 9). La post-modernità, in realtà, ha raggiunto pienamente la gente in questa area dell’Europa e sta lentamente, ma costantemente, conquistando la mentalità e il modo di vita persino delle persone religiose.

La seconda sfida riguarda la *secolarizzazione* e il *secolarismo*. Ci sono modelli di un ruolo positivo per l’attuazione e l’incremento della secolarizzazione, ma ci sono anche posizioni ideologiche chiuse ai valori trascendentali e specialmente al contributo della religione nella sfera pubblica. La secolarizzazione favorisce un processo di maturazione e un arricchimento adulto negli individui e nella società, ma qualche volta essa diventa immanenza e impossibilità di fare spazio a Dio.

Le forze positive della secolarizzazione possono degenerare nel secolarismo, un fenomeno in lento ma costante progresso, attraverso il quale “molti non riescono più a integrare il messaggio evangelico nell’esperienza quotidiana; cresce la difficoltà di vivere la propria fede in Gesù in un contesto sociale e culturale in cui il progetto di vita cristiano viene continuamente sfidato e minacciato; in non pochi ambiti pubblici è più facile dirsi agnostici che credenti; si ha l’impressione che il non credere vada da sé mentre il credere abbia bisogno di una legittimazione sociale né ovvia né scontata” (EiE 7). Questo processo di secolarizzazione in continuo sviluppo è diventato un vero rischio in più per tutti noi.

La terza sfida è il *pluralismo*, che può scivolare nel *relativismo*, col suo risultato nichilistico. Esso ci presenta una sfida di maggiore impegno e deve provocare in noi una riflessione ed un pensiero forte che deve essere tradotto in *riflessione teologica – vitalità spirituale e pastorale – impegno sociale*, dinamicamente integrati. “Nell’esercitarsi in questo dialogo non si tratta di lasciarsi catturare da una «mentalità indifferentista, largamente diffusa, purtroppo, anche tra Cristiani, e spesso radicata in visioni teologiche non corrette e improntata a un relativismo religioso che porta a ritenere che ‘una religione vale l’altra’»” (EiE 55).

Nella vita cristiana ci deve essere, tra fede e opere, una buona correlazione, che coinvolge il cuore e la ragione, nella contemplazione e nell’azione. Diversamente, la fede si può ridurre a una politica che va in cerca dell’efficienza e riduce la Chiesa a una istituzione puramente sociale, morale o culturale.

Sono convinto che davanti a queste nuove sfide non è una nuova guerra macabbea quella che può aiutare a trasformare il mondo, ma la piena e cordiale adesione a Gesù e la dedizione ad una 'nuova evangelizzazione' che riesca a far vedere il vangelo come una buona notizia per l'umanità, il grande e definitivo 'sì' del Padre all'uomo di oggi e a far sperimentare che Dio non solo non è una minaccia per l'uomo, ma l'unico che può garantire la pienezza di vita, di felicità e di amore cui legittimamente aspira.

Vorrei finire con un testo illuminante di Henri de Lubac, che nelle sue Meditazioni sua Chiesa (1993), scrisse:

“La chiesa ha per unica missione di rendere presente Gesù Cristo in mezzo agli uomini. Essa deve annunziarle, mostrarlo, darlo a tutti. Il resto non è che un di più. Noi sappiamo che essa non può mancare a questa missione. Essa è e sarà sempre, in tutta verità, la Chiesa di Cristo: «*lo sono con voi fino alla fine del mondo*» (Mt 28,20). Ma quello che essa è in se stessa, bisogna che lo sia anche nei suoi membri. Quello che essa è per noi, lo deve essere anche per mezzo nostro. Dobbiamo essere anche noi gli annunziatori del Cristo, lasciandolo continuamente trasparire attraverso il nostro essere [...].

Ognuno di noi è membro dell'unico Corpo. Ognuno di noi, nel suo modesto settore, è la chiesa. Per mezzo di ognuno di noi, la chiesa deve annunziare il vangelo; ne deve far brillare la luce agli occhi di ogni uomo che viene in questo mondo, come il candelabro che regge la fiaccola”.

Siamo, cari fratelli e sorelle, le fiaccole che illuminano la notte, finché venga il nostro Signore.

Lublin 18.11.2011

Pascual Chávez Villanueva SDB

Homilia na piątek XXXIII tygodnia zwykłego 1 Mch 4,36-37.52-59; Ps. 1 Krn 29,10-12; Łk 19,45-48

Umiłowani w Chrystusie Bracia i Siostry!

Cieszę się, iż mogę razem z Wami celebrować tę Eucharystię w piątek XXXIII tygodnia zwykłego. Sprawowana liturgia przygotowuje nas do świętowania uroczystości Chrystusa Króla, a jednocześnie zaprasza, aby odrzucić wszystkie siły tego świata mogące odwrócić naszą uwagę od obowiązku czekania na Pana, który nadchodzi, i mogą zwrócić nas ku pokusie utożsamienia naszego życia z życiem tych, którzy usunęli Boga ze sceny życia politycznego, społecznego czy też w końcu z własnego sumienia.

Uroczystość Chrystusa Króla, którą będziemy obchodzić, przypomina nam, że wierny sobie Bóg jest także wierny nam w realizacji wspaniałego planu zbawienia, ponieważ On pragnie, aby wszyscy ludzie zostali zbawieni. Aby jednak uzyskać miejsce w Jego królestwie, trzeba żyć z płonącymi lampami w ręce, przynosząc owoce darów naturalnych i nadprzyrodzonych, którymi zostaliśmy ubogaceni, i kochać Go oraz służyć Mu w maluczkich i ubogich.

Wbrew pokusie czysto zewnętrznego kultu, pretendującego do pozyskania względów Boga, słowo Boże mówi nam, że nie ma prawdziwej relacji z Bogiem, jeśli nie jest ona oparta na pobożności, sprawiedliwości i przyłgnięciu serca do Jezusa Chrystusa. Dzisiejsze czytania, przed chwilą wysłuchane, mówią z jednej strony o profanacji świątyni jerozolimskiej dokonanej przez Antiocha IV Epifanesa w czasie pierwszego prześladowania religijnego i o ostatecznej deklaracji Jezusa o profanacji świątyni, którą uznaje za przemienioną w „jaskinię zbójców”. Z drugiej strony teksty czytania mówią nam o oczyszczeniu i ponownej konsekracji dokonanej przez Judę Machabeusza i jego braci pod koniec ruchu oporu oraz o skazaniu przez Jezusa świątyni na zniszczenie, a więc o obietnicy jej definitywnego zastąpienia przez świątynię Jego Ciała, jak to przedstawia Ewangelia Janowa (por. 2,19-22).

Wszyscy dostrzegamy trudności czasów, w których żyjemy, zarówno w wymiarze życia ekonomicznego, jak i społecznego, politycznego, religijnego oraz kulturowego, nacechowanych postmodernizmem, sekularyzmem i relatywizmem.

Bez wątpienia pierwszym wyzwaniem jest postmodernizm, który wprowadzie przynosi ze sobą pozytywne aspekty w odniesieniu do uznania godności jednostki ludzkiej i jej praw do godnego życia, ale jednocześnie niesie ze sobą takie antywartości, jak narcyzm, dezorientacja etyczna, relatywizm, nieudolność myślenia, kryzys autorytetów, brak zaangażowania w poszukiwanie prawdy, utrata sensu życia, co z kolei prowadzi do nihilizmu.

„Nie należy się dziwić, jeśli w tym kontekście otworzyła się rozległa przestrzeń dla swobodnego rozwoju nihilizmu na polu filozofii, relatywizmu na polu teorii poznania i moralności, pragmatyzmu i nawet cynicznego hedonizmu w strukturze życia codziennego. Europejska kultura sprawia wrażenie «milczącej apostazji» człowieka sytego, który żyje tak, jakby Bóg nie istniał” (*Ecclesia in Europa* nr 9). Postmodernizm nie tylko zawładnął całkowicie mieszkańcami Europy, ale także powoli i systematycznie wpływa na mentalność i sposób życia osób konsekrowanych.

Drugie wyzwanie dotyczy sekularyzacji i sekularyzmu. Istnieją pozytywne modele odnoszące się do urzeczywistnienia i rozwoju sekularyzacji, ale są również stanowiska ideologiczne zamknięte na wartości transcendentne, a zwłaszcza na dowartościowanie roli religii w sferze publicznej. Sekularyzacja faworyzuje pewnego rodzaju proces dojrzewania i wzrastania człowieka zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, ale czasami przeradza się w immanencję i niemożność pozostawienia miejsca dla Boga.

Pozytywne siły sekularyzacji mogą się przerodzić w sekularyzm, to ciągle narastające zjawisko, przez które „wielu ludzi nie potrafi już łączyć ewangelicznego przesłania z codziennym doświadczeniem; wzrasta trudność przeżywania osobistej wiary w Jezusa w takim kontekście społecznym i kulturowym, w którym chrześcijańska koncepcja życia jest stale wystawiana na próbę i zagrożona; w wielu sferach publicznych łatwiej jest deklarować się jako agnostycy niż jako wierzący; odnosi się wrażenie, że niewiara jest czymś naturalnym, podczas gdy wiara wymaga uwierzytelnienia społecznego, które nie jest ani oczywiste, ani przewidywalne” (*Ecclesia in Europa* nr 7). Proces narastania sekularyzacji jest kolejnym prawdziwym zagrożeniem nas wszystkich.

Trzecim wyzwaniem jest pluralizm, który może się przerodzić w relatywizm, wraz ze swoim nihilistycznym rezultatem. Jest to wyzwanie wymagające o wiele większego zaangażowania i zdecydowanej, i pogłębionej refleksji, która musi się przełożyć na refleksję teologiczną – duchową i pastoralną żywotność – zaangażowanie społeczne, wewnętrznie i dynamicznie ze sobą zintegrowane. „W prowadzeniu tego dialogu nie chodzi o to, by ulegać «mentalności obojętności szeroko rozpowszechnionej, niestety, także wśród chrześcijan, często zakorzenionej w niewłaściwych poglądach teologicznych i nacechowanej relatywizmem religijnym,

który prowadzi do przekonania, że „jedna religia ma taką samą wartość, jak inna” (*Ecclesia in Europa* nr 55).

W życiu chrześcijanina musi zaistnieć właściwe współdziałanie między wiarą a uczynkami, które angażuje serce i rozum, zarówno w kontemplacji, jak i w działaniu. W przeciwnym razie wiara może zostać zredukowana do pewnej polityki, która dąży jedynie do efektywności i ogranicza rozumienie Kościoła do rodzaju instytucji czysto społecznej, moralnej czy kulturalnej.

Jestem przekonany, że wobec nowych wyzwań nie trzeba wywoływać kolejnej wojny machabejskiej, która pomogłaby w przemianie świata, ale trzeba pełnego i serdecznego przyłgnięcia do Jezusa oraz oddania się dziełu nowej ewangelizacji. Ma ona ukazać Ewangelię jako Dobrą Nowinę dla ludzkości, wielkie i definitywne „tak” Boga Ojca do współczesnego człowieka, oraz pozwala doświadczyć, że Bóg nie tylko nie jest zagrożeniem dla człowieka, lecz także jest jedynym, który może zagwarantować pełnię życia, szczęścia i miłości, której człowiek słusznie pragnie.

Chciałbym zakończyć inspirującym tekstem Henriego de Lubaca, który w swoich *Medytacjach o Kościele* (Kraków 1997, s. 182-183) napisał:

Jedyną misją Kościoła jest uobecnianie ludziom Jezusa Chrystusa. Kościół ma Go głosić, pokazywać i dawać. Wszystko, co wykracza ponad to, jest znowu nadmiarem. Wiemy, że Kościół nie może uchylić się od tego posłannictwa. Jest bowiem teraz i zawsze będzie w całej prawdzie Kościołem Chrystusa: „Ja jestem z wami aż do skończenia świata” (Mt 28,20). Tym, czym Kościół jest w swojej istocie, musi być także w swoich członkach. Musi być *przez nas* tym, czym jest *dla nas*. To przez nas Jezus Chrystus ma być dalej głoszony, to za naszym pośrednictwem ma dalej się ukazywać. Każdy z nas jest członkiem jedyne Ciało. Każdy z nas, na swoim skromnym miejscu, „jest” Kościołem. Przez każdego z nas Kościół ma głosić Ewangelię. Ma rozstaczać jej światło przed oczami każdego przychodzącego na ten świat człowieka, jak świecznik, który tylko utrzymuje pochodnię.

Bracia i Siostry, bądźmy pochodniami, które rozświetlają noc, aż nadejdzie nasz Pan.

Lublin – 18.11.2011

Tłumaczył o. Ernest M. Ogar OFM

Ks. Marek Winiarski

Sprawozdanie. Interdyscyplinarnie o wychowaniu

„Wychować dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli” – to tytuł międzynarodowej konferencji naukowej, która odbyła się w dniach 18 i 19 listopada 2011 r. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

Konferencja poświęcona była integralnemu wychowaniu dzieci i młodzieży w dobie kryzysu wychowania. Celem konferencji było przybliżenie nauczycielom, katechetom i wychowawcom spójnej pedagogii katolickiej, zbudowanej na systemach wychowania św. Jana Bosko, bł. Edmunda Bojanowskiego i bł. Bronisława Markiewicza. Źródłem poszukiwań odpowiedzi na pytanie, czy można dziś być dobrym chrześcijaninem i uczciwym obywatelem, były systemy wychowawcze: św. Jana Bosko, bł. Bronisława Markiewicza i bł. Edmunda Bojanowskiego. Wokół zagadnienia, jakim jest całościowe wychowanie człowieka, konferencja zgromadziła różne środowiska, które są w nie zarówno praktycznie, jak i teoretycznie zaangażowane – naukowców i praktyków, osoby świeckie, duchowne i zakonne, nauczycieli, katechetów i wychowawców, działających w dziedzinie nauki, oświaty, kultury i pomocy społecznej, pełniących funkcje kierownicze na różnych szczeblach oraz bezpośrednio zaangażowanych zawodowo i społecznie w dzieło wychowania.

Podczas otwarcia konferencji ks. rektor Stanisław Wilk zwrócił uwagę na przemiany w życiu gospodarczym, kulturalnym i społeczno-politycznym Europy w XIX wieku, kiedy na porządku dziennym była walka z zakonami, antyklerykalizm i ośmieszanie religii. Podkreślił, co uczynili w tamtych czasach Założyciele Salezjanów, Służebniczek i Michalitów. Zachęcił wszystkich, aby szukać odpowiedzi na pytanie: co oni zrobiliby dzisiaj na naszym miejscu? Następnie JE abp Stanisław Budzik mówił o konieczności podjęcia trudu wykazania, że drogowskazy wychowania katolickiego są aktualne i ważne. Życzył, aby propozycja wychowania wynikająca z wielowiekowej tradycji i praktyki Kościoła katolickiego niosła nadzieję całemu światu i w ten sposób służyła społeczeństwu i człowiekowi. Z kolei p. Krzysztof Hetman, Marszałek Województwa Lubelskiego, gratulując pomysłu tej konferencji i tematyki, podkreślił, że jest ona organizowana w idealnym czasie. Przypominając fakty z 11 listopada

2011 r., które wydarzyły się w Warszawie, gdy podczas najważniejszego święta państwowego doszło do bójek i walk różnych grup, życzył uczestnikom konferencji odwagi w poszukiwaniu tego, co łączy, a nie dzieli. Na koniec oficjalnych przemówień inauguracyjnych bp Marek Mendyk dzielił się refleksjami o organizowanym Tygodniu Wychowania, nowej inicjatywy Konferencji Episkopatu Polski.

Następnie wygłoszono referaty poruszające istotne dla współczesnej myśli i praktyki wychowawczej zagadnienia źródeł i aktualności pedagogii, która jest odwołaniem do przeszłości z zachowaniem jej tożsamości, ale jednocześnie otwarta na współczesne wyzwania. Odwołując się do historii i bogatego dorobku w dziedzinie pedagogiki, ks. dr hab. Czesław Kustra CSMA z UMK przedstawił społeczno-kulturowy kontekst powstawania systemów wychowawczych jako odpowiedzi na wyzwania aktualnych potrzeb i problemów społecznych. Ks. prof. dr hab. Kazimierz Misiaszek SDB, wskazując na źródła wybranych systemów wychowawczych, podkreślił rolę budowania na fundamentach, czyli na wartościach, jakie stały u początków budowania różnych dróg wychowawczych. O tworzeniu kultury europejskiej w służbie człowiekowi wygłosił referat ks. prof. Vincenzo Annicchiarico, a ks. dr Dariusz Stępkowski SDB mówił o wychowaniu w służbie demokracji.

Konferencję na KUL wyróżnia również fakt, że można się udać do kościoła akademickiego, do odwiecznego źródła życia i mądrości. Pierwszego dnia Mszy św. przewodniczył bp Marek Mendyk, a homilię wygłosił ks. Pascual Chávez Villanueva; podkreślił on, że Ewangelia pozwala doświadczyć, iż Bóg nie tylko nie jest zagrożeniem dla człowieka, ale jedyny może zagwarantować pełnię życia, szczęścia i miłości, której człowiek słusznie pragnie.

W sesji popołudniowej zostały wygłoszone dwa referaty. Ks. dr hab. Andrzej Kiciński, prof. KUL, wygłosił referat, w którym zwrócił uwagę na inspirujący sposób katechizowania matki ks. Bosko, na formację całościową wychowawców zawartą w pismach bł. Edmunda Bojanowskiego i aktualne wskazówki wychowawcze bł. Bronisława Markiewicza. Ks. dr hab. Marian Zając, prof. KUL, mówił zaś o nauczaniu religii w szkole w służbie człowiekowi i społeczeństwu.

Ważnym wydarzeniem było nadanie tytułu doktora honoris causa KUL ks. dr. Pascualowi Chávezowi Villanueva SDB, Przełożonemu Generalnemu Towarzystwa św. Franciszka Salezego. Ta podniosła uroczystość celebrowana jest zazwyczaj oddzielnie. Tym razem stanowiła serce konferencji poświęconej współczesnemu wychowaniu. Dzięki temu połączeniu wiele środowisk już przed tymi wydarzeniami podjęło refleksję, aby dostrzec w świętych, a także we współczesnych wychowawcach, pasję poświęcenia się dzieciom i młodzieży.

Senat uczelni w uchwale z dnia 29 września 2011 r. podkreślił, że poprzez nadanie tytułu doktora honoris causa Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła

II wyraża szacunek i uznanie dla działalności ks. dra Pascuala Cháveza Villanueva SDB, który całe swe życie poświęcił biednym i wykluczonym, inspirując i tworząc inicjatywy edukacyjne dla młodzieży na całym świecie. We wszystkich przemówieniach z tej okazji podkreślano, iż przełożony generalny Salezjanów w swych pismach wciela w życie prawdę, że aby ukazać Jezusa młodym ludziom, trzeba Go najpierw poznać, żyć z Nim i być Jego przyjacielem. Zwrócono również uwagę, że w jego działalności nowa ewangelizacja ma ogromny potencjał wychowawczy, ponieważ otwiera możliwości takiego przekształcenia umysłów i serc młodych ludzi, aby ich wychować na dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli¹.

Na początku ceremonii ks. prof. Stanisław Wilk, rektor KUL, skierował słowa serdecznego powitania do ks. Pascuala Cháveza Villanueva, głównego bohatera uroczystości. Następnie przywitał wszystkich przybyłych gości, a pośród nich m.in. bpa Wojciecha Polaka, Sekretarza Konferencji Episkopatu Polski; bpa Marka Mendyka, Przewodniczącego Komisji Wychowania Konferencji Episkopatu Polski; bpa Edwarda Białogłowskiego z Rzeszowa; biskupów pomocniczych archidiecezji lubelskiej: bpa Ryszarda Karpińskiego, bpa Mieczysława Cisło, bpa Józefa Wróbla i bpa Artura Mizińskiego; JM ks. prof. Carlo Nanniego SDB, rektora Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego z Rzymu; ks. prof. Vincenza Annicchiarico, Przewodniczącego Komisji ds. Nauczania Religii Katolickiej w Konferencji Episkopatu Włoch; JM ks. prof. Henryka Skorowskiego, rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego; ks. dra Trojana Marchwiaka, delegata JE abpa Stanisława Gądeckiego Metropolity Poznańskiego; ks. dra Marka Korgula, wikariusza biskupiego i dyrektora Wydziału Katechetycznego Kurii Świdnickiej; ks. dra Krzysztofa Mielnickiego, dyrektora Wydziału Katechezy i Szkolnictwa Katolickiego Kurii Drohiczyńskiej; ks. dr Waldemara Janigę, dyrektora Wydziału Duszpasterskiego Kurii Przemyskiej, i ks. prał. Ryszarda Lisa, dyrektora Wydziału ds. Wychowania Katolickiego Archidiecezji Lubelskiej.

Z pewnością do historii przejdzie liczba wyższych przełożonych zakonnych obecnych w tych dniach na KUL. Ks. rektor przywitał: Przełożonego Generalnego Zgromadzenia Św. Michała Archanioła ks. Kazimierza Radzika; Radcę Generalnego Salezjanów Regionu Europa Północna ks. dra Marka Chrzana; Przełożoną Federacji Zgromadzeń Sióstr Służebniczek NMP, Przełożoną Generalną Sióstr Służebniczek Śląskich m. Brygidę Biedroń; Przełożoną Generalną Sióstr Służebniczek Wielko-

¹ Zob. Ks. Pascual Chávez Villanueva SDB, *General Towarzystwa św. Franciszka Salezego. Doktor Honoris Causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*. Lublin: KUL 2011. Publikacja zawiera m.in. uchwałę Senatu KUL, recenzje ks. prof. Carlo Nanniego i p. prof. Aliny Rynio oraz laudację ks. prof. Mariana Nowaka.

polskich m. Rafałę Kisiel; Przełożoną Generalną Sióstr Służebniczek Dębickich m. Maksymillę Pliszkę; Przełożoną Generalną Michalitek m. Natanaelę Bednarczyk; Przełożoną Generalną Córek Maryi Niepokalanej m. Agatę Mirek. Radną Generalną Sióstr Służebniczek Starowiejskich s. Małgorzatę Syskę; Inspektora Okręgu Wschodniego Towarzystwa Salezjańskiego ks. Giuseppe Pellizzariego z Moskwy; Inspektora Prowincji Krakowskiej Towarzystwa Salezjańskiego ks. Dariusza Bartochę; Inspektora Prowincji Pilskiej ks. Marka Chmielewskiego; Inspektora Prowincji Warszawskiej ks. Sławomira Łubiana; Inspektora Prowincji Wrocławskiej ks. Alfreda Leję; Inspektorkę Prowincji Warszawskiej Sióstr Salezjanek s. Teresę Czekałę; Inspektorkę Prowincji Wrocławskiej Sióstr Salezjanek s. Helenę Lewandowską; Delegatkę Przełożonej Prowincjalnej Zgromadzenia Sióstr Karmelitanek Dzieciątka Jezus s. Nikodemę Radomską.

Po powitaniu gości przez ks. rektora Stanisława Wilka, uchwałą Senatu odczytał ks. prof. Stanisław Zięba, prorektor KUL. Laudację wygłosił ks. prof. Marian Nowak, a dyplom wręczył ks. rektor S. Wilk z dziekanem Wydziału Nauk Społecznych KUL Prof. Andrzejem Sękowskim.

Po odśpiewaniu przez chór *Gaude Maria virgo* miał miejsce wykład doktora honoris causa. Z wielkim zainteresowaniem wysłuchano tego wykładu, zatytułowanego *Salezjańska służba młodzieży na polu edukacji*, w którym Przełożony Generalny Towarzystwa św. Franciszka Salezego ukazał, jak bardzo aktualne są marzenia ks. Bosko i jak wiele entuzjazmu wzbudzają u wielu osób w naszych czasach. Wykład został przeprowadzony w perspektywie rozeznania, które w edukacji przekłada się na odróżnienie tego, co podstawowe, od tego, co drugorzędne w danym momencie, oraz jak jest ważne działanie zgodne z podjętą decyzją. Wykład stał się ważnym drogowskazem nie tylko dla uczestników uroczystości nadania tytułu doktora honoris causa, lecz także dla wszystkich uczestników konferencji.

Po wykładzie ks. prof. Sławomir Nowosad, prorektor KUL odczytał gratulacje z okazji uroczystości wręczenia tytułu doktora honoris causa KUL ks. Pascualowi Chávezowi Villanueva, które nadesłali: JE abp Celestino Migliore, Nuncjusz Apostolski w Polsce; JE Prymas Węgier Metropolita Ostrzyhomsko-Budapeszteński Péter kardynał Erdő; JE Stanisław kardynał Dziwisz, Metropolita Krakowski; JE Kazimierz kardynał Nycz, Metropolita Warszawski; JE abp Metropolita Gnieźnieński Józef Kowalczyk, Prymas Polski; JE abp Mieczysław Mokrzycki, Metropolita Lwowski Obrządku Łacińskiego; JE abp tytularny Heraklei Enrico Covolo, rektor Papieskiego Uniwersytetu Laterańskiego; JE abp Marian Gołębiowski, Metropolita Wrocławski; JE bp Łowicki Andrzej Dziuba, Przewodniczący Rady Naukowej Konferencji Episkopatu Polski; JE bp Diecezji Zielonogórsko-Gorzow-

skiej Stefan Regmunt; JE bp Diecezji Opolskiej Andrzej Czaja; JE bp Diecezji Świdnickiej Ignacy Dec; JM rektor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prof. Wiesław Banyś i JM rektor Uniwersytetu Medycznego w Lublinie prof. Andrzej Książek. Następnie rozpoczęły się przemówienia licznie zgromadzonych gości. Uroczystość zakończył chór, wykonując *Gaudeamus igitur*, oraz wspólna agapa w stołówce akademickiej.

Drugi dzień międzynarodowej konferencji naukowej rozpoczęła Msza św. z kazaniem okolicznościowym pod przewodnictwem bpa Edwarda Białogłowskiego. Mówił on o pasjach wychowawczych świętych i błogosławionych, które czerpali z modlitwy. W kolejnej sesji plenarnej zostały wygłoszone następujące referaty: o współczesnym laboratorium wychowania mówiła dr hab. Monika Szpringer, prof. UJK, oraz ks. dr Andrzej Drapała, o dialogu wychowawczym w społeczeństwie globalnym mówił ks. dr hab. Stanisław Chrobak SDB, a o wzorze osoby wychowawcy – dr hab. Alina Rynio, prof. KUL. O drogowskazach wychowania – rozumie, religii, miłości – mówił ks. mgr Tomasz Kijowski SDB. O naturze, religii i historii mówiła s. dr Teresa Obolevitch BDNP, a o powściągliwości i pracy – ks. dr Marcin Różański CSMA. Po wysłuchaniu referatów uczestnicy pracowali w grupach, których ogólnym tematem był *Być wiernym charyzmatem*.

Pozwólcie dzieciom przychodzić do mnie to temat pracy I grupy prowadzonej przez s. dr Loyolę Opiełę BDNP. Podejmując temat edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, uczestnicy dyskutowali nad zagadnieniami:

- Miejsce i rola katechezy przedszkolnej we wczesnym wychowaniu dziecka. Współpraca katechetki i nauczycielek, strategia świadectwa, równowaga między treścią a formą.
- Programy wychowania przedszkolnego wg koncepcji bł. Bronisława Markiewicza i bł. Edmunda Bojanowskiego a współczesne potrzeby, wyzwania i zagrożenia edukacji małego dziecka. Szacunek wobec tajemnicy dziecka i dzieciństwa; odpowiedzialność za integralny rozwój i wychowanie dzieci; wprowadzanie dziecka w świat wartości; na czym dziś polega realizacja idei ochrony.
- Współpraca z rodziną w integralnym wychowaniu dziecka. Katecheza codzienności w rodzinie, pedagogizacja rodziców.

W II grupie, prowadzonej przez ks. mgr. Zenona Latawca SDB i ks. mgr.-lic. Adama Paszka SDB, pod hasłem „Zakorzenieni w Chrystusie”, uczestnicy rozmawiali o edukacji dzieci i młodzieży w szkole, podejmując następujące zagadnienia:

- System prewencyjny (SP) fundamentem programu wychowawczego szkoły. W jaki sposób SP wpływa na opracowanie (teoria) i realizację (praktyka) programu wychowawczego szkoły?

- Jak dziś SP wpisuje się w integralne wychowanie dzieci i młodzieży w szkole. Asystencja, wychowawca, życie religijne (katecheza), zajęcia pozalekcyjne. Proporcje trójkątnemu RRM.
- SP propozycją dla programów wychowawczych w polskich szkołach. Czy jest to możliwe?

O edukacji pozaszkolnej dyskutowano w grupie III, odnosząc się do słów św. Jana Bosko: „Boisko (podwórko) martwe, diabeł żywy”. Pracę w grupie prowadził ks. mgr Tomasz Kijowski SDB, poruszając zagadnienia:

- Podwórko XIX i XXI wieku: w poszukiwaniu istotnych różnic. Komercjalizacja przestrzeni wolnego czasu czy wirtualne podwórko?
- Kondycja instytucji i organizacji wychowawczych odwołujących się do chrześcijańskiej tradycji pedagogicznej w ewangelizacji młodych i ich zdolność do prowadzenia młodych do Chrystusa.
- Tworzyć żywe podwórko czy wchodzić z ożywczą mocą w istniejące? W jakim stopniu współcześni wychowawcy i instytucje wychowawcze są zdolne do realnej obecności w świecie młodych? Innymi słowy: jak jesteśmy sprawni w wychodzeniu do młodego człowieka oraz w spotykaniu go w jego środowisku i na jego poziomie rozwoju?

Podjęto również zagadnienia przesłane przez uczestników:

- W jaki sposób przez sport można kształtować u uczniów pozytywne cechy charakteru, osobowości, właściwe postawy wobec drugiego człowieka, a także zdrowe podejście do siebie samego i do życia?
- Twój dialog z Ojczyzną: Jakim jestem dla Ciebie, Ojczyzno? Poznam Cię po Twoich myślach, słowach, uczynkach i zaniedbaniach. Czyli o tym, jak dzisiaj kochać Ojczyznę.
- Jak odnajdywać i pokazywać obecność Boga w naszym życiu? Dlaczego to jest takie ważne?

W skład kolejnej grupy roboczej weszli: ks. rektor S. Wilk, bp E. Białogłowski, wszystkie wyższe przełożone i przełożeni zakonni obecni na konferencji, ks. dr M. Chrzan, ks. prof. V. Annicchiarico i ks. prof. A. Kiciński. Grupa pod przewodnictwem ks. Kazimierza Radzika debatowała nad najważniejszymi owocami dwudniowych obrad i przygotowała wersję roboczą przesłania konferencji.

Na zakończenie konferencji wszyscy uczestniczyli w dyskusji panelowej dotyczącej nowych wyzwań wychowawczych. Dyskusję poprowadził ks. Mariusz Słomiński SDB, a uczestnikami panelu byli: M. Natanaela Bednarczyk CSSMA, M. Brygida Biedroń, ks. dr Marek Chmielewski SDB, s. Teresa Czekąła CMW i ks. Kazimierz Radzik CSMA, który zapoznał uczestników z *Przesłaniem konferencji*.

Na zakończenie przedstawiciele zgromadzeń zakonnych i studentów katechetyki podziękowali organizatorom sesji naukowej, którymi byli: Katedra Historii Zakonów, Katedra Dydaktyki i Edukacji Szkolnej, Katedra Pedagogiki Opiekuńczej i Specjalizacja Katechetyki, a w szczególności członkom komitetu organizacyjnego: ks. rektorowi S. Wilkowi SDB, ks. prof. A. Kicińskiemu, o. dr. A. Smagaczowi OCD, ks. dr. A. Łuczyńskiemu SDB oraz s. dr M.L. Opieli BDNP, za wkład naukowy i organizacyjny w przeprowadzenie debaty o wychowaniu z udziałem 1,5-tysięcznej wspólnoty uczestników. Podziękowania składano także tym wszystkim, którzy duchowo i materialnie przyczynili się do jej zorganizowania, osobom fizycznym i instytucjom, z Urzędem Marszałkowskim na czele.

