

# ROCZNIKI PEDAGOGICZNE

Katolicki Uniwersytet Lubelski  
Jana Pawła II

ANNALES PÉDAGOGIQUES

ANNALS OF PEDAGOGIES



Towarzystwo Naukowe  
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego  
Jana Pawła II

Towarzystwo Naukowe KUL  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

---

Tom 1(37)

2009

## ROCZNIKI PEDAGOGICZNE

LUBLIN 2009

## KOMITET REDAKCYJNY

Roman Jusiak OFM (SEKRETARZ), Kazimiera Krakowiak,  
Alina Rynio (REDAKTOR NACZELNY)

Adres Redakcji: Al. Raławickie 14, C-340, 20-950 Lublin

## RADA NAUKOWA

Krystyna Chałas, Mariette Hellemans, Irena Lokšová, Carlo Nanni SDB,  
ks. Marian Nowak (PRZEWODNICZĄCY), Luciano Pazzalia, Michel Soëtard,  
Marian Surdacki, Antonia Tisovičová, ks. Edward Walewander

## RECENZENCI

Dorota Bis, Roman Jusiak OFM, Kazimiera Krakowiak,  
Anna Petkiewicz, Marek Rembierz, Tadeusz Sakowicz, Krzysztof Stachewicz,  
Józef Styk, ks. Edward Walewander, Franciszka Wanda Wawro,  
ks. Alfred Marek Wierzbicki

Opracowanie redakcyjne, skład i łamanie komputerowe: *Andrzej Podgórski*

Okładkę projektował: *Benedykt Tofil*

© Copyright by Towarzystwo Naukowe KUL  
& Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2009

TOWARZYSTWO NAUKOWE  
KATOLICKIEGO UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO  
JANA PAWŁA II

ul. Gliniana 21, 20-616 Lublin, skr. poczt. 123, tel. 81 525 01 93, tel./fax 81 524 31 77  
e-mail: [tnkul@kul.lublin.pl](mailto:tnkul@kul.lublin.pl) <http://tn.kul.lublin.pl>  
Dział Marketingu i Kolportażu tel. 81 524 51 71

ISSN 2080-850X Nakład 300 egz.

Drukarnia „Tekst” s.j., ul. Wspólna 19, 20-344 Lublin

## OD REDAKCJI

„Roczniki Pedagogiczne” są kontynuacją „Roczników Nauk Społecznych” zeszyt 2: *Pedagogika*, wydawanych od kilkadziesiąt lat przez Towarzystwo Naukowe KUL i Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wyrazem kontynuacji jest umieszczenie, w nawiasie przy bieżącym numerze tomu, w tym wypadku 1, także progresywnej numeracji woluminów „Roczników Nauk Społecznych”. Wraz ze zmianą tytułu czasopismo uzyskało nowy ISSN – 2080-850X.



BEATA HISZPAŃSKA

NADZIEJA NA PRAWDĘ – PRAWDA O NADZIEI  
ASPEKT PEDAGOGICZNY

Fenomen nadziei w życiu osoby koresponduje z transcendentnym wymiarem jej istnienia. A nawet można powiedzieć, że to nadzieja definiuje życie ludzkie jako osobowe. Zdolność wykraczania poza „tu i teraz”, przekraczania swoich ograniczeń psychicznych i fizycznych w sytuacjach stawiających wymagania (transcendencja) jest nierozzerwalnie związana z nadzieją, z oczekiwaniem czegoś lepszego, niż daje teraźniejszość, bardziej satysfakcjonującego, o czym myśl przynosi ukojenie, radość i staje się przedsmakiem szczęścia. Natomiast niejednoznaczny wydaje się związek między nadzieją a prawdą. Stwierdzenie bowiem, na ile nadzieja opiera się na prawdzie, na ile zaś odwołuje się do sił nadprzyrodzonych, a na ile stanowi sposób samooszukiwania, jest zapewne trudne, a może nawet niemożliwe.

Niniejsza analiza dotyczy w ogólnym zarysie procesu poznawania, dochodzenia do prawdy w jego uwarunkowaniach obiektywnych-subiektywnych, wynikających ze struktury rzeczywistości oraz ze struktury człowieka i jego środowiska społecznego. Uwzględnienie tak wielu uwarunkowań umiejscawia tenże przyczynek w nurcie pedagogiki environmentalnej. Wartościowość takiego ujęcia wynika z faktycznego wpływu środowiska na rozwój człowieka, dokonujący się w całej rozciągłości jego historii, co współcześnie na nowo zaczęto mocno pod-

kreślać<sup>1</sup>. W dalszej części uwagę skierujemy na samą nadzieję oraz na jej status we współczesnym świecie, aby w rezultacie ustalonej relacji między prawdą a nadzieją wyprowadzić ewentualne wnioski w aspekcie pedagogicznym.

## I. POZNANIE PRAWDY A NADZIEJA

Transcendentny charakter istnienia człowieka dotyczy w głównej mierze zdolności poznania i rozumienia. Człowiek staje wobec świata materialnego, wobec przyrody, ale także wobec drugiego człowieka i całej wspólnoty jako ktoś, kto poznaje i rozumie, dąży do wyjaśnienia, zinterpretowania rzeczywistości zewnętrznej. Poznanie przysługuje również zwierzętom, gdyż to właśnie adekwatność poznania rzeczywistości, rządzących praw, uzdalnia istotę do zachowania życia, do zabezpieczenia i przetrwania w danych warunkach. Jednakże poznanie zwierzęce nie ma cech transcendencji, ponieważ zwierzęta są całkowicie zanurzone w teraźniejszości, nie wykraczają poza moment istnienia, a poznanie jest dla nich czynnością wyłącznie użytecznościową, konieczną do przetrwania, zdobycia pożywienia i przedłużenia gatunku. Przystosowanie człowieka zasadniczo różni się od przystosowania biologiczno-fizycznego bytów nieosobowych, ponieważ człowiek, wybierając odpowiednie dla siebie środowisko, władny jest do „przerobienia” zastanych warunków w taki sposób, aby nie tylko życie było w nich możliwe, ale aby życie to miało wysoką jakość. W głównej mierze jednak poznanie ludzkie jest gwarantem rozwoju duchowego człowieka i w rzeczywistości jest celem samym w sobie.

Zastany świat, specyfikujący się różnorodnością bytową, uderza aparat poznawczy człowieka swoją realnością, a tym samym ujawnia zasadniczą cechę bytów, jaką jest istnienie<sup>2</sup>. Pierwszą i niepowątpiewalną cechą każdego bytu, który jawi się w przestrzeni poznawczej człowieka, jest istnienie. Jeżeli „coś” – jakiś byt przedstawia się człowiekowi, to jednoznacznie świadczy o jego istnieniu, chociaż natury poszczególnych bytów mogą różnić się diametralnie

---

<sup>1</sup> Znaczenie środowiska w rozwoju człowieka podkreślał już Platon. Zob. W. J a e g e r, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa: Fundacja Aletheia 2001, s. 845.

<sup>2</sup> Zob. W. C h u d y, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”*. *Filozofia refleksji i próby jej przewyciężenia*, Lublin: RW KUL 1995, s. 46. Od strony obiektywnej rzeczywistości czynnikiem dynamizującym poznanie jest sam byt. Św. Tomasz z Akwinu, wymieniając trzy płaszczyzny prymatu przedmiotu w akcie poznawczym, określa je jako: prymat egzystencjalny, prymat formalny, prymat sprawczy. Tamże, s. 46-47.



(inaczej istnieje dźwięk, a inaczej barwa, jeszcze inaczej myśl). Natomiast fakt wielości i różnorodności bytów wskazuje na drugą ich cechę, jaką jest treść istnienia. Byty różnią się między sobą treścią, a także stosunkiem tej treści do istnienia, czyli analogią treści i istnienia<sup>3</sup>. Już w tym momencie można wskazać, że właśnie ta złożoność stanowi jedną z przyczyn utrudniających proces poznawczy. Każdy byt musi być w procesie poznawczym traktowany jednostkowo i adekwatnie do swojej analogiczności. Zbyt pospieszne wyrowadzenie wniosków o naturze poznawanego przedmiotu stanie się przyczyną błędu w rozumieniu (zdefiniowaniu i sklasyfikowaniu), błędu w ocenie wartości lub nieadekwatnej stosowalności.

Równocześnie ograniczenia poznawcze pochodzą ze struktury człowieka jako bytu psychofizycznego (duchowo-materialnego), co znajduje swoje przełożenie na relację podmiot–przedmiot. Materialny świat poznawany jest przez pośrednictwo zmysłów, które przesyłają fizyczne bodźce do intelektu, w celu przeprowadzenia psychicznej „obróbki”<sup>4</sup>. Generalnie złożoność wszelkich procesów stanowi element zaburzający precyzję działania. Tak i w tym przypadku poznanie narażone jest na błędy, które mogą być rezultatem chociażby wadliwego działania receptorów bądź zaburzeń pojawiających się w trakcie przesyłania informacji albo też nieprecyzyjnego przetwarzania danych na poziomie intelektualnym.

Istotnym czynnikiem adekwatności poznania są subiektywne stany psychiczne oraz stany zdrowotne. Zdrowie i choroba należą do rzeczywistości obiektywnej, stanowią bowiem o sprawności wszystkich organów biorących udział w procesie poznawczym. Jednakże ich wpływ na człowieka związany jest także ze sferą emocjonalną, przeżyciową, recepcją danego samopoczucia czy choroby. W rezultacie czynniki te nabierają charakteru subiektywnego. Na podobnej zasadzie na proces poznawczy wpływa dotychczasowa historia życia oraz bieżące doświadczenia, których źródło, konkretne wydarzenie, samo w sobie jest obiektywne, jednakże ze względu na zależność od sposobu przyjęcia powyższe czynniki można zaliczyć do subiektywnych. Na poznanie wpływa również stopień zmęczenia bądź wypoczęcia, niekiedy nawet pora dnia, w której ma miejsce aktywność. Innymi ważnymi czynnikami są odżywianie, miejsce zamieszkania (klimat, ukształtowanie terenu). Do czynników z pogranicza fizycznych i psychicznych należy charakter człowieka oraz sprawność intelektualna.

---

<sup>3</sup> Zob. M. A. Krąpiec, *O rozumienie świata*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2002, s. 103-104.

<sup>4</sup> Zob. S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne 1990, s. 75.

Wyeksponowanie czynników modyfikujących proces dochodzenia do prawdy uwyrażnia, czym jest sama prawda. Poznanie bowiem polega na przewyżczeniu niejasności, sprzeczności i „fragmentaryczności wiedzy” w kierunku uzgodnienia myśli z rzeczywistością. Prawdą będzie sąd intelektu o rzeczy, wydany zgodnie z jej istnieniem (lub nieistnieniem)<sup>5</sup>. Tym samym prawda ujawnia się jako ostateczny i najważniejszy cel poznawania. Skierowanie na prawdę, a nie jedynie przystosowanie i ulepszanie środowiska stanowi o transcendentnym wymiarze istnienia człowieka. Natomiast transcendencja wyrażająca się w zdolności przekraczania świata materialnego definiuje faktycznie byt osobowy poprzez wskazanie na dążenie do prawdy. Jedynie osoba wydaje sądy, władna jest je także sprawdzić i skorygować w przypadku błędu. Wynika to ze ścisłej zależności zachodzącej między implikacją do poznawania prawdy a zdolnością decydowania i wybierania. Osobie właściwa jest wolność wyboru, ta wszakże podporządkowana jest zdolności do miłowania – pragnienia dobra drugiego człowieka<sup>6</sup>. Ten niejako ostatni element struktury osobowej faktycznie stanowi o ostatecznym jej spełnieniu, a buduje się wyłącznie na podstawie poznanej prawdy. Decyzja wynikająca z prawdy czyni wybór wolnym i skutecznym, a prawda o spełnieniu wolności w miłości umożliwia osobie otwarcie się na drugą osobę.

Prawda, głównie prawda o sobie samym, kim jestem i jaki jestem, jak również pragnienie poznania drugiego człowieka uzdalnia do nawiązania relacji w pełni osobowej. Relacja ta opiera się przede wszystkim na zdolności do wzajemnego obdarowywania, bezinteresownego i całkowitego<sup>7</sup>. Wymagana bezinteresowność pochodzi z pewnego dystansu do siebie samego, z wolności od sukcesu i „łatwizny”. Całkowitość natomiast wyraża się w pewnej nieodwołalności i integralności relacji, w której, nie ograniczając się do jednej funkcji (np. poznawczej, użytecznościowej czy przyjemnościowej), podmioty troszczą się o wzajemny, pełny rozwój osobowy. Na tendencje przeciwstawne relacjom osobowym wskazywał Chudy, ujawniając we współczesnych społeczeństwach dominację „kultury łatwości”<sup>8</sup>. Jedną z jej znaczących cech jest oczekiwanie, aby stosunki międzyludzkie

---

<sup>5</sup> Zob. Ch u d y, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”*, s. 59.

<sup>6</sup> Zob. W. C h u d y, *Realny trud i łatwość pozoru*, „Zeszyty Karmelitańskie” 23(2003), nr 2, s. 30; t e n ż e, *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny” 26(1998), z. 3, s. 64, 69.

<sup>7</sup> Zob. A. S z o s t e k, *Wokół godności, prawdy i miłości. Rozważania etyczne*, Lublin: RW KUL 1998, s. 232-233.

<sup>8</sup> *Jan Paweł II – nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, w: *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich*, Warszawa: Rada Szkół Katolickich 2004, s. 46-47.

nie wymagały rezygnacji ze swoich planów (bezkolizyjność) oraz aby ich budowanie i utrzymanie było łatwe. „Kultura łatwości” wyraża się także w unikaniu trudu i wyrzeczenia, a koncentrowaniu na wygodzie, rozrywce, odpoczynku, zdrowiu – ogólnie w ześrodkowaniu uwagi na samym sobie. Równocześnie można powiedzieć, że jest to kultura lekceważąca fakt „zanurzenia” człowieka w czasie. Dominujący styl kulturowo-obyczajowy kultywuje chwilę, narzucając przekonanie, że istnieje ona samoistnie, w oderwaniu od przeszłości i przyszłości. Człowiek poddany temu „dyktatowi” odrzuca wszelkie zobowiązania, które wiązałyby go na przyszłość, a przyjmuje jedynie te – i na taki czas – które są mu wygodne i nie wchodzi w konflikt z bardziej przyjemnymi zadaniami<sup>9</sup>.

W perspektywie otwarcia na prawdę charakterystyczne jest i ważne, iż człowiek nie potrafi zatrzymać się w ciszy i kontemplować, mimo koncentracji na chwili bieżącej. Współczesne „życie chwilą” jest raczej pędem za kolejnym celem, który w danym momencie przedstawia się jako ciekawszy, bardziej pasjonujący, emocjonujący, przyjemniejszy, bez pamięci o już podjętych zobowiązaniach. Nieumiejętność zatrzymania się i kontemplacji utrudnia człowiekowi dochodzenie do prawdy, bowiem to właśnie kontemplacja – jak wskazuje Stefan Swieżawski – stanowi naturalną drogę poznania, polegającą na refleksyjnym, spokojnym, dogłębnym przyglądaniu się rzeczywistości, które poprzez zachwyt prowadzi do mądrości<sup>10</sup>.

Tendencje kulturowe rzutują także na proces wychowawczy, który swoją wartość i skuteczność zawdzięcza stałemu odniesieniu do prawdy poznawczej, o świecie, o samym sobie, o drugim człowieku. W ten sposób wychowawca wprowadza wychowanka w dojrzałość, kierując się nadzieją na skuteczność swoich oddziaływań oraz budząc w wychowanku nadzieję na osiągnięcie duchowej dojrzałości. Wychowanie bez nadziei będzie przeniknięte podejrzliwością, rozgoryczeniem, niedowierzaniem ze strony wychowawcy<sup>11</sup>. Natomiast sam wychowanek przytłoczony porażkami i słabościami, bez nadziei, poprzestałby na stanie bieżącym. Nadzieja pobudza do przełamywania swoich ograniczeń, słabości i uprzedzeń. Zakres i siła pedagogicznej nadziei pozostaje

---

<sup>9</sup> Zob. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2000, s. 142-143.

<sup>10</sup> *Święty Tomasz na nowo odczytany. Wykłady w Laskach*, Kraków: Wydawnictwo Znak 1983, s. 15, 22, 170.

<sup>11</sup> Nadzieja pedagogiczna staje wobec szczególnego wyzwania w przypadku *moral insanity* („ślepoty moralnej”, „totalny brak wrażliwości moralnej”), o czym pisze Maria Gołaszewska (*Wartości przeciwstawne w wychowaniu*, w: *Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci*, red. A. Rumiński, M. Szymański, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP 1998, s. 21-37).

w ścisłym związku z kulturowym schematem relacji wychowawczej (jej rozumienia) oraz kulturowym ideałem przypisanym do dojrzałości.

Kultura dominująca w danej wspólnocie stanowi czynnik obiektywny kształtujący zdolności poznawcze człowieka. Narzuca „zestaw celów” stawianych przed jego wolnością, styl recepcji czasu (np. czas u Afrykańczyków, a przysłowiowa punktualność niemiecka), schemat relacji międzyludzkich, hierarchię wartości. Istotnym jest również funkcjonujący język, który z jednej strony jest rezultatem panującej kultury, a z drugiej ma moc jej modulowania. W ramach kultury bowiem kreowany jest stosunek do słowa, które może być traktowane pragmatycznie (użytecznościowo) lub esencjalistycznie (sensotwórczo), co znajduje znaczne przełożenie na sposób funkcjonowania człowieka w relacjach i sytuacjach zadaniowych.

Zarysowane czynniki rzutujące na proces poznawczy mogą stać się źródłem błędów lub w ogóle wypaczyć poznanie i rozumienie rzeczywistości. Jednakże człowiek mimo niepowodzeń wciąż na nowo podejmuje trud poznawania, nazywania, definiowania, porządkowania, uogólniania, pojęciowego uszczegółowienia zastanego świata. Uzasadnienie działania może pochodzić z doświadczenia życiowego, które niejednokrotnie potwierdza możliwość adekwatnego poznania. Człowiek wielokrotnie trafnie odczytał rzeczywistość i zrozumiał prawa nią rządzące, stąd żywi niebezpieczną nadzieję na skuteczność swojej poznawczej inicjatywy.

Źródłem nadziei na dojście do prawdy jest refleksyjna funkcja intelektu, który władny jest poddać kontroli sam proces poznawczy, a nawet wziąć siebie samego „pod lupę” tak, aby „samoanaliza” pomogła wykluczyć prawdopodobne błędy. Refleksja jest to samozwrotne i samoujawniające się podłoże wszystkich świadomych aktów człowieka<sup>12</sup>. Można ją poniekąd traktować jako ruch, który powraca dokładnie do siebie samego. Intelekt w trakcie poznawania aktowo odnosi się do przedmiotu, równocześnie – dzięki refleksji – odnosi się do powstającego obrazu (reprezentacji) oraz do sposobu, w jaki ten proces zachodzi.

Należy podkreślić, że człowiek specyficznie odznacza się „zapotrzebowaniem” na prawdę, oczekiwaniem prawdomówności w relacjach międzyludzkich oraz w stosunku do samego siebie; prawda „warunkuje” go i dynamizuje. Właśnie to dynamizujące zapotrzebowanie wraz z doświadczeniem, że poznanie prawdy jest realne, a równocześnie, że stanowi drogę do dobra, czyni możliwym podjęcie trudu poznawczego wobec tak niesprzyjających warunków, jakie zostały wyżej przedstawione. Pragnienie dobra, czegoś więcej, co umoż-

---

<sup>12</sup> Zob. Chudy, *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”*, s. 39.

liwiałyby dochodzenie do osobowej pełni, umacnia pierwotny dynamizm poznawczy od strony podmiotu. W ten sposób prawda i nadzieja pozostają w sprzężeniu zwrotnym, odkrycie prawdy wzbudza nadzieję na dobro, do którego doprowadza poznanie, a sama nadzieja dodaje woli motywacji do podejmowania trudu poznawczego. W pewnym sensie, to właśnie możliwość poznania prawdy jest właściwym przedmiotem nadziei.

## II. NADZIEJA ŹRÓDŁEM DZIAŁANIA

Człowiek, rozpoznając swoją sytuację egzystencjalną w świecie, konstatuje różnice między sobą a innymi bytami ożywionymi. Analizując ową odmienność, spostrzega cechy kontrastujące jedynie w stopniu ilościowym, zauważa także istotniejsze cechy różnicujące jakościowo. Aspekt różnic ilościowych określa jego naturę jako człowieka, aspekt jakościowy zaś wyraża rzeczywistość osobową. Natura ludzka jest „nośnikiem” dla wymiaru osobowego, inaczej rzecz można – podłożem, na którym urzeczywistnia się bycie osobowe<sup>13</sup>. Centrum stanowi rozumny i wolny podmiot, charakteryzujący się życiem duchowym, który w czynie ujawnia się jako źródło wszelkich relacji<sup>14</sup>. Rozum i wola – dwie władze przynależne w potencjale człowiekowi – „wynoszą” go mocą prawdy z niszy natury i odsłaniają szczególną jego wartość jako osoby – godność. Stanowi ona element strukturalizujący wewnętrzny świat osoby, czyli kryterium samoodniesienia oraz odniesienia do innych. Nieodzowność tego ustosunkowania się jest rezultatem alternatywnej struktury bytu osobowego; osoba to zawsze „jeden ku drugiemu”<sup>15</sup>.

Byt osobowy przekracza swoje ograniczenia w kierunku prawdy, wolności i miłości. Transcenduje naturalne środowisko, pogłębiając swoje zaangażowanie duchowe, wyzwała i utrwała wewnętrzne piękno, stając się „bardziej osobą”<sup>16</sup>. Prawda gwarantuje realizm w wyborach i działaniu i w ten sposób dy-

---

<sup>13</sup> Zob. R. Spaemann, *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, tł. J. Merecki, Warszawa: Oficyna Naukowa 2001, s. 29-30.

<sup>14</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin: TN KUL 1994, s. 74-74.

<sup>15</sup> Zob. A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, Lublin: RW KUL 1998, s. 65, 91.

<sup>16</sup> Zob. W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 19(2006), nr 3, s. 57. „W prawdzie zawiera się źródło transcendencji człowieka wobec wszechświata, w którym żyje. [...] Człowiek zauważa po prostu, że jest osobowym podmiotem, osobą. Staje oko w oko wo-

namizuje istnienie, stwarza szansę rozwoju i ubogaca. Niemniej prawda może działać również przeciwnie, wstrzymując dążenie do określonego celu. Dzieje się tak w przypadku, kiedy rozum w refleksyjnej aktywności przedstawia inny, lepszy moralnie cel lub w sytuacji powtarzających się porażek, które wskazują na znikomą szansę powodzenia. Podobnie prawda może przyczynić się do wycofania inicjatywy wobec zbyt wielu przeciwności i utrudnień, mimo iż cel nadal oceniany jest wysoko w hierarchii wartości. Niekiedy w podobnych uwarunkowaniach, przed biernością, a czasami nawet apatią może zabezpieczyć miłość, jeżeli cel ten związany był z konkretną osobą. Zawsze jednak w opozycji do „blokującej” funkcji prawdy staje nadzieja, która znajduje się także u podstaw miłości. Nadzieja objawia się wówczas jako duchowa siła, woła duchowej walki o dobro, które wskazał rozum.

Uaktywniony dynamizm pozostaje nadal w silnym związku z prawdą o wartościowości celu, wobec którego warto podjąć wszelki trud do jego osiągnięcia, warto nawet ponieść jeszcze raz porażkę, aby nabyć doświadczenie, które pozwoli pokonać przeciwności. Nadzieja jako siła podtrzymująca w dążeniu do celu różni się jednak zasadniczo od innych psychicznych motywacji pochodzących chociażby z agresji, pragnienia sukcesu, uporu czy pracoholizmu. Różnica uwyraźniana się w sytuacjach, w których to właśnie nadzieja, podtrzymując osobę w obranym kierunku, „motywuje” do wycofania reakcji wobec braku perspektyw na pozytywny rozwój. Są to przypadki bierności, które nie wywołują poczucia porażki, zniechęcenia czy rozpacz, gdyż towarzyszy im nadzieja dopełnienia się dobra wbrew dotychczasowemu biegowi spraw. W tym pozornym bezruchu osoba kierowana nadzieją pozostaje w najwyższej aktywności, w poczuciu wewnętrznego pokoju, mimo obiektywnych niepowodzeń. Nadzieja jest największym paradoksem w stosunku do przygodności doświadczanej we wszystkich aspektach egzystencji.

Zarysowuje się niepowtarzalny związek między nadzieją a przygodnością, który swój sens odnajduje w prawdzie o osobie, o osobie naznaczonej przygodnością, a jednak przekraczającej ją w nadziei. Odkrycie sensu tej relacji w życiu każdego człowieka, pozostaje zadaniem wychowania, a w dalszej perspektywie samowychowania. Celem jest świadome przyjęcie swojej przygodności i otwarcie się w nadziei na dobro.

W ogólnym opisie nadziei należałoby przede wszystkim podkreślić, że dotyczy tych sytuacji, w których naturalny, zrozumiały bieg rzeczy, nie prowa-

---

bec swej godności!” (Jan Paweł II, *Do świata nauki* (KUL, 9 VI 1987), „Ethos” 1(1988), nr 2-3, s. 14).

dzi do pożądanego dobra. Osoba czuje się poniekąd bezradna w danych warunkach, ale ponieważ dostrzega jakiś procent szansy na spełnienie, budzi się w niej otucha, pewna śmiałość. Może być ona wiązana z własnym działaniem, którego jednakże skuteczności nie można być pewnym, bądź z działaniem innych osób, a może się rodzić nawet wobec ludzkiej bezradności, ale w perspektywie czynników losowych. Różni się ona jednak zasadniczo od naiwności, przede wszystkim w ten sposób, że nie zaprzecza oczywistym faktom niesprzyjającym pozytywnemu tokowi sprawy, a równocześnie wskazuje pewne możliwości, tryby, w rezultacie których może nastąpić oczekiwana zmiana. Tam zatem, gdzie nie pojawiają się chociażby znikome możliwości zmiany, żywienie nadziei jest albo absurdem (naiwnością), albo wynika z wiary w rzeczywistość nadprzyrodzoną – w działanie Bytu Absolutnego.

Pokładanie nadziei w drugim człowieku może stanowić jak najbardziej logiczną konsekwencję poznania prawdy o nim. Albowiem w swoim otwarciu na innych osoba kieruje się także nadzieją na pomoc, kiedy będzie jej potrzebowała. Dotychczas doświadczana życzliwość oraz wsparcie stają się realną podstawą dla nadziei. We wspólnocie człowiek uczy się kochać drugiego, obdarowywać go i samemu przyjmować dar jego obecności. Wartościowe dawanie jest bezinteresowne i nieodwołalne, natomiast wartościowe przyjmowanie nasycone jest wdzięcznością nieskażoną zazdrością. Doświadczenie takiej łączności z innymi ludźmi oraz współodpowiedzialności za siebie nawzajem stanowi mocny fundament dla nadziei. Uwyrażnia się tutaj znaczenie wspólnoty w życiu człowieka, zwłaszcza tej pierwszej, jaką jest rodzina. Wytwarzane więzi, oparte na miłości, są stałym źródłem nadziei przeciwstawianej poczuciu samotności, zagrożenia, odrzucenia w innych środowiskach. Niemniej nadzieja dotycząca wspólnoty korzeniami sięga prawdy o sobie nawzajem, o łączących osoby zobowiązaniach, a nade wszystko o godności, która domaga się nie tylko poprawności w relacji, ale autentycznej troski o osobowy rozwój zarówno każdego członka swojej wspólnoty, jak i każdego spotkanego.

Nadzieja, przywoływana w kontekście wspólnoty, w sposób szczególny koreluje ze świadomością niewystarczalności człowieka samemu sobie. Drugi jest mu potrzebny do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie, do życia na poziomie wypracowanym przez daną cywilizację, ale przede wszystkim do pogłębiania „bycia osobą”. Jedynie we wspólnocie następuje rozwój potencjału poznawczego i wolitywnego, kiedy osoba poznaje więcej i pewniej, a przez to staje się bardziej wolna i otwarta na miłość. Szczególne znaczenie ma tutaj poznanie dobra i zła, za które zawsze odpowiada sam podmiot poznający, jednakże właśnie konfrontacja poznawcza, gotowość do przedyskutowania z drugim swojego stanowiska, czyni

osobę bliższą prawdy moralnej. Nadzieja na dobro, już nie tylko na dobro związane z celem zewnętrznym, ale na dobro moralne, które wnिकnie w osobę i uczyni ją dobrą, odsyła do prawdy jako uzasadnionego fundamentu, realnego fundamentu, który wykorzystany w procesie samowychowania zaprzecza współczesnemu indywidualizmowi oraz totalnemu pragmatyzmowi.

Współczesna kultura łatwości nie potrzebuje jednak nadziei. Wynika to ze zmiany paradygmatu ontycznego człowieka i rzeczywistości. Zaprzeczenie istnieniu obiektywnej natury człowieka oraz związanej z nią godności osobowej, a wyprowadzenie tejże godności z poziomu kulturowego wspólnoty, do której człowiek należy<sup>17</sup>, nie stawia przed nim wymagania rozwoju. Mówi się raczej o budowaniu tożsamości związanej z przynależnością do konkretnej grupy oraz o poszukiwaniu przyjemności, która jako jedyna (wraz z unikaniem cierpienia) spełnia człowieka jako byt ewoluujący. Natomiast Zygmunt Bauman twierdzi, że obecnie jedynie satysfakcjonującą (i dominującą) jest tożsamość konsumencka<sup>18</sup>, która nie tylko daje szerokie spektrum możliwości jej konstruowania, ale także do niczego nie zobowiązuje. Tymczasem tożsamość konsumencka realizuje się poza wymiarem nadziei, ponieważ wszystko jest w gestii człowieka, w zasięgu jego ręki, podlega całkowicie jego decyzji; na rynku konsumenckim człowiek jest wszechwładny.

Podobnie przedstawia się również kwestia moralności we współczesnym świecie, po odrzuceniu paradygmatu stałej natury człowieka (a także obiektywności i realizmu poznawczego), a w kontekście gloryfikacji wolności. Według Richarda Rorty'ego panuje obecnie nowa moralność, w której rozstrzygnięcia zależne są od kontekstu sytuacyjnego, a decydujący człowiek opowie się za tymi „przekonaniami, pragnieniami i emocjami”, które będą dla niego najpraktyczniejsze ze względu na jego cele<sup>19</sup>. Obowiązuje zatem „prywatna” (jednostkowa) moralność, która nie potrzebuje drugiego człowieka do zweryfikowania własnego poznania dobra i zła. Niepotrzebna jest zatem także nadzieja na mądrość drugiego i nadzieja wspólnego wzrastania osobowego dzięki prawdzie, każdy bowiem wie najlepiej, co dla niego jest najkorzystniejsze w danej chwili z punktu widzenia pragmatyki.

---

<sup>17</sup> R. Rorty, *Obiektywność, relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne*, t. I, tł. J. Margański, Warszawa: Fundacja Aletheia 1999, s. 296-300.

<sup>18</sup> *Wolność*, tł. J. Tokarska-Bakir, Kraków-Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Fundacja im. Stefana Batorego 1995, s. 77-78.

<sup>19</sup> *Obiektywność, relatywizm i prawda*, s. 298-299.



Obok naturalnej nadziei tam, gdzie rzeczywistość odstąpiła się przed człowiekiem, a on w pokorze podjął trud poznawania świata i siebie, budzi się w nim również taka nadzieja, która pozostaje w absolutnej sprzeczności z rozumem kierowanym prawami natury. Ma ona związek z uznaniem rzeczywistości nadprzyrodzonej, a dotyczy ufności w przezwycięzenie własnej przygodności, niekonieczności istnienia, niepełności i grzeszności w wymiarze moralnym. Ufność ta wypływa z wiary we wcielenie Syna Bożego, który pochodzi od Boga Ojca – stwórcy i prawodawcy. Bóg, który jest miłością, sam też jest gwarantem i źródłem wszelkiego dobra. On też zapewnia zgodność biegu świata z dobrymi zamiarami działającego człowieka. Jest to głęboka nadzieja, że dobro, które było celem działania, zaowocuje dobrem, jeśli nie w bezpośrednim skutku, to jako rezultat działania Opatrzności Bożej, że wpisze się w Boży zamiar wobec całego świata i ostatecznie każdy osiągnie pełnię swej doskonałości, do której nieudolnie zmierzał<sup>20</sup>.

### III. WYCHOWANIE DO NADZIEI

Wychowanie do nadziei wchodzi współcześnie w konfrontację z obowiązującą kulturą indywidualizmu, samorealizacji, asertywności i sukcesu. Egocentryczne nastawienie kierowane pozytywnym myśleniem o sobie nie potrzebuje nadziei, bowiem żyje przekonaniem o własnej mocy, zaradności i umiejętności dochodzenia do celu. Pierwszym krokiem zatem w wychowywaniu dzieci winno być ukazanie prawdy o przygodności człowieka, który nie tylko że gubi się w złożonej rzeczywistości, ale niejednokrotnie gubi się z powodu własnej słabości i niewystarczalności, pewnego niedomagania i niesprawności.

Następnym elementem wychowania do nadziei jest ukazanie prawdy o wspólnotowym charakterze istnienia człowieka. Nie można bowiem nauczyć się kochać inaczej niż poprzez oddanie „pierwszego miejsca” drugiemu, wbrew kulturze łatwości, która na podium wprowadza niby wszechwładne „ja” i wokół niego zaleca kształtowanie swojego życia. Wyłącznie rezygnacja z „samouwielbienia” umożliwi człowiekowi dostrzeżenie prawdy o sobie samym i o drugim jako godnym miłości. Miłość natomiast uzdolni do udzielenia odpowiedzi potrzebującemu, który z nadzieją oczekuje wsparcia, obecności, akcep-

---

<sup>20</sup> R. Spaemann, *Podstawowe pojęcia moralne*, tł. P. Mikulska, J. Merecki, Lublin: RW KUL 2000, s. 92.

tacji. Szczególnym momentem, w którym człowiek potrzebuje drugiego człowieka, jest czas odchodzenia, umierania.

Sytuacja osoby śmiertelnie chorej niejednokrotnie wiąże się z dylematem, czy winna ona dowiedzieć się o faktycznym stanie swojego zdrowia. W nieświadomości umierania nastawiona jest na leczenie i wychodzenie z choroby, z tym też wiążą się jej plany na przyszłość i już podejmowane decyzje bądź te, które planuje podjąć po wyzdrowieniu. Towarzyszy jej nadzieja na dalszy, naturalny bieg historii. Przekonanie o powrocie do zdrowia aktywizuje ją do zajmowania się drobnymi sprawami codzienności, a przy tym mocno koncentruje na próbach dochodzenia do zdrowia. W rezultacie może domagać się nieustannie nowych zabiegów, nowych sposobów leczenia, żądając od bliskich osób całkowitego zaangażowania w swoje zdrowienie. Można powiedzieć, że zatrzymuje się na „układzie horyzontalnym” (witalnym) swojego życia, który teraz już tylko łudzi swoją realnością.

Tymczasem wiadomość o braku sposobu na uleczenie jej z danej choroby może spowodować, iż porzuci ona fałszywe plany, a zwróci się ku temu, co realne, bliskie i istotne. Usłyszenie prawdy o nadchodzącej śmierci staje się szansą do załatwienia spraw pozostawionych „na ostatnią godzinę”, tak aby wieczność była wolna od długów. Równocześnie odrzucenie doczesnej nadziei daje człowiekowi możliwość wzbudzenia nadziei nadprzyrodzonej, która umożliwi mu wejście w kontakt z Bogiem Zbawcą.

Nie mniej trudne jest oznajmienie zbliżającej się śmierci osobie, która psychicznie jest nastawiona na leczenie i wyzdrowienie. Konieczne jest bowiem zainteresowanie prawdą samego chorego. Jest to kulminacyjny punkt życia, kiedy świadomie stając wobec śmierci, można ją odrzucić i buntować się na tę konieczność lub przyjąć z godnością. Warunkiem przyjęcia wiadomości zarówno o nieuniknionym końcu, jak i o każdej trudnej prawdzie jest stała gotowość dochodzenia do prawdy i przyjmowania jej mimo lęków przed trudem, samotnością i przeciwnościami. Ukierunkowanie na prawdę jako jedyne może pozwolić człowiekowi na pokonanie psychicznych oporów w przyjmowaniu życia i jego kolei. Dlatego też tak fundamentalne jest wychowywanie człowieka w prawdzie i do prawdy, aby zaowocowało samowychowaniem w stałej dyspozycji dochodzenia do prawdy oraz do prawdomówności. Szczególnego wydzwisku w skrajnych sytuacjach życiowych nabierają słowa: „[...] poznać prawdę, a prawda was wyzwoli” (J 8, 32).

Wychowanie w prawdzie niejako „po drodze” budzi w człowieku nadzieję. Niezbędne jest jednak w procesie wychowania zwrócenie na nią bezpośredniej uwagi, jednakże nie tyle słowami, ile raczej przykładem. Zasadniczym ele-

mentem jest udzielenie odpowiedzi na nadzieję wychowanka; tam, gdzie liczy on na wychowawcę – nie może być zawiedziony. Szczególnie istotne jest to w relacji rodzicielskiej, w pierwszych latach życia dziecka, kiedy w dziecku kształtuje się prazaufanie<sup>21</sup>. Po wtóre, wychowawca sam winien żyć nadzieją, nie ulegać rozpacz, nie popadać w apatię, ale zawsze podejmować stawiane przez życie wyzwania. Papież Benedykt XVI w encyklice *Spe salvi* zauważył: „Kto ma nadzieję, żyje inaczej”<sup>22</sup>.

W ten sposób osoba „spełnia się” poprzez spokój, wewnętrzną ciszę i oczekiwanie, kontempluje i dojrzewa. A mijający czas nie napawa już lękiem, ale nadzieją, że zamierzone dobro, jeśli nawet nie teraz, to choćby w najdalszej perspektywie, będzie owocowało rzeczywistym dobrem i wolnością<sup>23</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA

- B a u m a n Z., Ponowoczesność jako źródło cierpień, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2000.
- B a u m a n Z., Wolność, tł. J. Tokarska-Bakir, Kraków–Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Fundacja im. Stefana Batorego 1995.
- B e n e d y k t XVI, Encyklika „Spe salvi” o nadziei chrześcijańskiej, Kraków: Wydawnictwo M 2007.
- C h m i e l e w s k i M., Nadzieja umierania. Śmierć jako szczytowy przejaw duchowości człowieka, w: *Dar i tajemnica śmierci. W trosce o Kościół*, t. VII, Lublin: Polihymnia 2007, s. 141-151.
- C h u d y W., Istota pedagogiki personalistycznej, „Ethos” 19(2006), nr 3, s. 52-74.
- C h u d y W., Jan Paweł II – nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei, w: *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich*, Warszawa: Rada Szkół Katolickich 2004, s. 29-47.
- C h u d y W., Oblicza personalizmu i ich konsekwencje, „Kwartalnik Filozoficzny” 26(1998), z. 3, s. 63-81.
- C h u d y W., Realny trud i łatwość pozoru, „Zeszyty Karmelitańskie” 23(2003), nr 2, s. 23-30.
- C h u d y W., Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”. Filozofia refleksji i próby jej przewyciężenia, Lublin: RW KUL 1995.
- G o ł a s z e w s k a M., Wartości przeciwstawne w wychowaniu, w: *Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci*, red. A. Rumiński, M. Szymański, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP 1998, s. 21-37.
- J a n P a w e ł II, Do świata nauki (KUL, 9 VI 1987), „Ethos” 1(1988), nr 2-3, s. 11-17.
- K o w a l c z y k S., Zarys filozofii człowieka, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne 1990.

---

<sup>21</sup> J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska 2002, s. 127.

<sup>22</sup> Encyklika „Spe salvi” o nadziei chrześcijańskiej, Kraków: Wydawnictwo M 2007, nr 2.

<sup>23</sup> M. Chmielewski, *Nadzieja umierania. Śmierć jako szczytowy przejaw duchowości człowieka*, w: *Dar i tajemnica śmierci. W trosce o Kościół*, t. VII, Lublin: Polihymnia 2007, s. 144-145.

- Krapiec M. A., O rozumienie świata, Lublin: Wydawnictwo KUL 2002.
- Rodziński A., Na orbitach wartości, Lublin: RW KUL 1998.
- Rorty R., Obiektywność, relatywizm i prawda. Pisma filozoficzne, t.I, tł. J. Margański, Warszawa: Fundacja Aletheia 1999.
- Rorty R., Relatywizm: odnajdywanie i tworzenie, w: *Habermas, Rorty, Kołakowski: Stan filozofii współczesnej*, tł. i red. J. Niżnik, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN 1996, s. 49-69.
- Spaemann R., Osoby. O różnicy między czymś a kimś, tł. J. Merecki, Warszawa: Oficyna Naukowa 2001.
- Spaemann R., Podstawowe pojęcia moralne, tł. P. Mikulska, J. Merecki, Lublin: RW KUL 2000.
- Świeżawski S., Święty Tomasz na nowo odczytany. Wykłady w Laskach, Kraków: Wydawnictwo Znak 1983.
- Szostek A., Wokół godności, prawdy i miłości. Rozważania etyczne, Lublin: RW KUL 1998.
- Wilk J., Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane, Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska 2002.
- Wojtyła K., Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne, red. T. Styczeń i in., Lublin: TN KUL 1994.

## DIE HOFFNUNG AUF DIE WAHRHEIT – DIE WAHRHEIT ÜBER DIE HOFFNUNG DER PÄDAGOGISCHE ASPEKT

### Zusammenfassung

Personalstruktur hebt den Menschen unter dem Universum hervor, und ihrer Eigenschaften gehört die Erkenntnisfähigkeit der Wahrheit, Fähigkeit der freien Wahl und Lieben andere Menschen. Eine spezifische Fähigkeit ist auch die Hoffnung, die am engsten mit dem Persönlichkeitsmaß verbunden ist. Die Beziehung zwischen der Wahrheit und der Hoffnung betrifft die Notwendigkeit des Überschreitens der Beschränkung, die in dem Erkenntnisprozess vorkommen einerseits und andererseits gibt die Wahrheit der Hoffnung den Sinn. Im Ergebnis wird die Wahrheit der Hoffnungsgegenstand sowie Hauptkriterium für ihre Begründung, das sie von der Naivität und von der Gedankenlosigkeit unterscheidet.

Man kann somit nicht über die Hoffnung ohne Erkenntniswahrheit sprechen. Deshalb kann die Erziehung zu der Hoffnung ohne die Erziehung zu der Wahrheit nicht auskommen.

*Übersetzt von Agata Paluch*

**Słowa kluczowe:** nadzieja, prawda, osoba, kultura, poznanie.

**Schlusswörter:** Hoffnung, Wahrheit, Person, Kultur, Erkenntnis.

STANISŁAW CHROBAK SDB

## NADZIEJA NADZIEJĄ CHRZEŚCIJAŃSKIEJ (I NIE TYLKO) PEDAGOGIKI

Rozwój myśli pedagogicznej o inspiracji chrześcijańskiej należy umiejscowić w szerszym kontekście badań naukowych i panujących tendencji politycznych, społecznych, kulturalnych. Chrześcijanie odkrywali bowiem, że Objawienie Boże ukazane w Izraelu, którego dziedzicem stał się Kościół, zawiera w sobie nie tylko pewien światopogląd, ale również określone treści i konkretne implikacje dla pracy wychowawczej i refleksji pedagogicznej. „Ewangelia nie prowadzi do zubożenia czy zgaszenia tego, co każdy człowiek, lud i naród, każda kultura w ciągu historii poznają i realizują jako dobro, prawdę i piękno. Zachęca raczej, by te wartości zostały zasymilowane i rozwijane: by wielkodusznie i z radością były wprowadzane w życie i uzupełniane tajemniczym i wywyższającym światłem Objawienia”<sup>1</sup>. W tym kontekście chrześcijańskie podłoże kultury i cywilizacji europejskiej rodziło i rodzi wymóg obecności chrześcijan w poszczególnych sektorach życia, również na gruncie wychowania i pedagogiki. Tak więc należy przyznać, że inspiracja chrześcijańska w działalności wychowawczej i w pedagogice jest wyraźnie widoczna w historii wychowania i w myśli pedagogicznej w ostatnich dwu tysiącletniach. Wszystko to pozwala mówić o chrześcijańskim systemie wychowawczym i pedagogice chrześcijańskiej.

Pedagogika chrześcijańska – wychodząc z Objawienia, filozofii, teologii chrześcijańskiej oraz dorobku nauk pedagogicznych, psychologicznych i so-

---

Dr STANISŁAW CHROBAK SDB – adiunkt Katedry Historii Wychowania i Dziejów Oświaty na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW; adres do korespondencji: ul. Wóycickiego 1/3, budynek nr 11, 01-938 Warszawa; e-mail: prodziekan.wnp@uksw.edu.pl

<sup>1</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Slavorum apostoli”*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. I, Kraków: Wyd. Św. Stanisława B. M. Archidiecezji Krakowskiej, Wyd. M 1996, n. 18.

cjologicznych – zajmuje się podstawami i zasadami chrześcijańskiego wychowania<sup>2</sup>. Dlatego szczególnej wartości może nabierać spojrzenie na wychowanie w inspiracji chrześcijańskiej i próba wychowania także z tej pozycji, a więc odczytania współczesnej rzeczywistości, wspieranie we wzrastaniu w człowieczeństwie i pobudzaniu do osobowego sposobu życia. Dlatego też „Każde poważne i prawe działanie człowieka jest czynną nadzieją”<sup>3</sup>. I choć „...wciąż nowe, żmudne poszukiwanie słusznego ładu rzeczy ludzkich jest zadaniem każdego pokolenia; nigdy nie jest zadaniem skończonym”<sup>4</sup>, to jednak bez tych nieustannych wysiłków człowiek nie jest w stanie odkryć prawdziwego sensu życia.

## 1. FILOZOFICZNE PODSTAWY NADZIEI

Uwzględniając w pełni kondycję ludzką i związaną z nią postawę nadziei, dzięki której człowiek uczestniczy na sposób ludzki w istnieniu i może osiąść jego pewność, sprawa fundamentu nadziei nabiera szczególnego znaczenia. Poprzez wskazanie na ontologiczne podstawy nadziei można przewyciężyć stanowiska filozoficzne i zapatrywania, mniemania ludzkie odmawiające jej wszelkiej metafizycznej wartości i uważające ją za subiektywną dyspozycję, a ostatecznie za iluzję<sup>5</sup>. „Jeżeli istnieje – zauważa P. Ricoeur – coś takiego jak *intellectus spei* (jako paralela wobec wyrażenia *intellectus fidei*), to być może, że ten «*intellectus spei*», to «zrozumienie jakie daje nadzieja» nie wskazuje jakiegoś specjalnego przedmiotu, lecz zmienia strukturę wewnętrzną procesu filozofowania”<sup>6</sup>. Nadzieja to sposób, w jaki żyjemy i w jaki afirmujemy przychodzącą ku nam rzeczywistość. Z jednej strony wydaje się „po-

---

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat zobacz m.in.: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: RW KUL 1999, s. 20-34; J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – próba określenia jej podstaw*, w: *Uniwersytet społeczeństwo edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań: Wyd. Naukowe UAM 2004, s. 153-155; M. Nowak, *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, „Rocznik Pedagogiczny” 27(2004), s. 37-57; *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin: Wyd. KUL 2007.

<sup>3</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, Kraków: Wyd. M 2007, n. 35.

<sup>4</sup> Tamże, n. 25.

<sup>5</sup> Por. M. Jaworski, *Ontologiczne podstawy nadziei u G. Marcela*, w: *Nadzieja w postaci ludzkiej*, red. W. Słomka, Lublin: TN KUL 1992, s. 69.

<sup>6</sup> *Nadzieja a struktura systemów filozoficznych*, „Znak” 1973, nr 231(9), s. 1133.

wietrzem, którym oddychamy”, z drugiej – odpowiedzią na zagrożenie. Podmiot, który ożywia nadzieja, jest podmiotem otwartym<sup>7</sup>. „Nadzieja – stwierdza J. Pieper – jest jednak w każdym razie czymś, co można empirycznie napotkać i ująć; w naszym doświadczeniu wciąż natrafiamy na ten akt ludzki, którego człowiek, nie może bez wątpienia zupełnie zaniechać. I dlatego ktoś, kto rozważa istnienie ludzkie w jego całości, a więc ktoś filozofujący, nie może zwolnić siebie od uchwycenia i przeanalizowania nadziei jako fenomenu, i to, oczywiście, w sposób filozoficzny, a znaczy to – pod każdym względem, jaki jest dostępny naszej myśli”<sup>8</sup>.

Immanuel Kant pytanie o nadzieję ujął jako jedno z trzech podstawowych pytań ludzkiego życia. W *Krytyce czystego rozumu* stwierdza: „Wszelki interes mego rozumu (spekulatywnego zarówno jak praktycznego) skupia się w następujących trzech pytaniach:

1. Co mogę wiedzieć?
2. Co powinienem czynić?
3. Czego mogę się spodziewać?

[...] Pytanie trzecie, mianowicie: jeżeli oto czynię, co powinienem, to czego mogę się wtedy spodziewać? – jest praktyczne i teoretyczne zarazem, tak iż to, co praktyczne, prowadzi jedynie jako nić przewodnia do odpowiedzi na pytanie teoretyczne, a jeżeli ta mierzy wysoko, na pytanie spekulatywne. Wszelka bowiem nadzieja zmierza do szczęścia i w stosunku do tego, co praktyczne, i do prawa moralnego jest zupełnie tym samym, czym wiedza i prawo przyrody jest w odniesieniu do teoretycznego poznania rzeczy”<sup>9</sup>. Pyta-

---

<sup>7</sup> Por. K. Tarnowski, *Ustyszeć niewidzialne. Zarys filozofii wiary*, Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera 2005, s. 92-94. „W odróżnieniu od wiary, która dotyczy przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, i której przedmiotem jesteśmy zarówno my sami, jak i inni, nadzieja... dotyczy tylko dóbr i to jedynie przyszłych, i do tego człowieka się odnoszących, o którym słyszymy, że ją w nich pokłada” (J. Servais, *Komunia, powszechność i apokatastaza: nadzieja dla wszystkich?*, tłum. A. Fabiś, „Communio” 1997, nr 5(101), s. 75.

<sup>8</sup> *Nadzieja a historia*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1981, s. 10. „Lecz również i to wyróżnia kogoś żywiącego nadzieję – podkreśla J. Pieper – że musi on sobie postawić pytanie, na czym się jego nadzieja opiera. W odniesieniu do życzenia wystarczy zapytać: *czego* sobie życzysz? Natomiast w odniesieniu do nadziei pytanie to musi brzmieć: *co* jest twoją nadzieją i jaka jej podstawa?” (tamże, s. 47-48).

<sup>9</sup> Tłum. R. Ingarden, t. II, Warszawa: Wyd. Antyk 1957, s. 548-549. „Pytania te tworzą niepowtarzalny wzór, nierozzerwalną strukturę. Wzajemne oddziaływanie czasowników modalnych: móc (*können*), musieć (*müssen*) i śmieć (*dürfen*) uprzedza nas o tym, że należy respektować wzajemne powiązania między wiedzą, postępowaniem a nadzieją wraz z postawami rządzonymi tymi trzema wyrażeniami: *können*, *müssen*, *dürfen*. Wiedza jest tym, co możemy;

nia Kanta pozwalają na stwierdzenie, iż „nadzieja kieruje się ku temu, co jeszcze nie jest bytym. Trzecie podstawowe pytanie otwiera wymiar przyszłości, dziejów, nadawania sensu ludzkiemu życiu. [...] Dopiero obydwie pytania łącznie wytyczają obszar ludzkiego działania”<sup>10</sup>. Wiedza, działanie oraz nadzieja to trzy elementy konstytutywne, dla istoty człowieka. W nich dokonuje się jego bycie. Nadzieja jest tym samym podstawowym sposobem wejścia w rzeczywistość kondycji ludzkiej i uczestniczenia w niej w sposób twórczy. Obejmuje całokształt dynamicznych procesów stawania się człowieka, a tym samym sygnalizuje o pragnieniu tkwiącym w każdym człowieku – o nadziei na „pełnię bycia”. „W niej żyje jego egzystencja jako istnienie w nadziei, jako plan do zrealizowania. Patrzy on zawsze poza teraźniejszość ku swoim możliwościom w przyszłości, która jawi się w przeżywanym doświadczeniu ludzkiego ducha jako pełniejsze istnienie tego samego permanentnego – ja”<sup>11</sup>.

Nadzieja realizuje się w konkretnej egzystencji podmiotu. „Między doświadczeniem nadziei a doświadczeniem przestrzeni życia człowieka zachodzą głębokie powiązania. Ten, kto ma rzetelną nadzieję, widzi przed sobą przestrzeń otwartą, poprzecinaną drogami, zapraszającą do ruchu. Zapewne dlatego symbolem człowieka przenikniętego nadzieją stał się obraz pielgrzyma. Pielgrzymem jest ten, kto dzięki nadziei czyni właściwy użytek z przestrzeni. Przede wszystkim więc podąża on ku jakiejś przyszłości, w której nadzieja umieściła jego cel. [...] Jaka jest nadzieja pielgrzyma, taka jest jego przyszłość i jego stosunek do przyszłości, taki jest także jego styl przeżywania teraźniejszości i taki wreszcie jest sens oraz rozmiar przestrzeni, w której żyje”<sup>12</sup>. Perspektywa antropologiczno-filozoficzna jest w nadzieję

---

postępowanie należy do tego, co powinniśmy; nadzieja należy do tego, co nam dozwolone” (P. Ricoeur, *Nadzieja a struktura systemów filozoficznych*, „Znak” 1973, nr 231(9), s. 1142).

<sup>10</sup> O. Hoffe, *Immanuel Kant*, przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN 2003, s. 225. O. F. Bollnow stwierdza, że „gdyby miał swoje dążenia filozoficzne sprowadzić do jednej formuły to najbardziej odpowiadałoby mu miano filozofii nadziei” (cyt. za: M. Pulkońska [E. Paczkowska-Łagowska], *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, „Znak” 1979, nr 305 (11), s. 1185).

<sup>11</sup> J. Alfaro, *Chrześcijańska nadzieja i wyzwolenie człowieka*, przeł. P. Leszan, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1975, s. 12. „Nadzieja to według Blocha modus bycia człowiekiem (to «podmiot», «istota») jak długo człowiek jest niespełniony; stąd u Blocha równoważność: człowiek = nadzieja. Nadto wyróżnia nadzieję nieobecny w innych afektach związek z procesem poznania i wyobrażeniami” (A. Czajka, *Człowiek znaczący nadzieją. O filozofii Ernesta Blocha*, Warszawa: Wydawnictwo FEA 1991, s. 88).

<sup>12</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków: Wyd. Znak 2000, s. 412. „Człowiek żyje różnymi nadziejami. Jedne nadzieje kierują go ku Bogu, inne ku drugiemu człowiekowi,



wpisana, bo to nadzieja daje moc bycia i pozwala przewycięzać czas. To bycie człowiekiem można opisać za pomocą bycia-w-drodze. Byt, którym jest człowiek, dążący wciąż do własnej pełni, we wszystkich swoich działaniach i przedsięwzięciach, jest wspomagany przez nadzieję. „Trzeba nadzieję umieścić w kontekście poważnego myślenia o człowieku. [...] Człowiek rozpięty jest w czasie – między przeszłością a przyszłością. Jestem wędrowcem, w drodze, jestem *homo viator* – nie tyle jestem, co staję się”<sup>13</sup>. Jest to poszukiwanie znaczenia człowieka we wszystkich wymiarach jego ludzkiej egzystencji. Nadzieja zatem jest darem, który człowiek otrzymuje, ale też i darem, który mu się powierza. Jest to odwołanie się do pewnego doświadczenia, które wyraża się w stwierdzeniu „mam nadzieję”. „A dlaczego nadzieja? Skąd to szczególne waloryzowanie nadziei? – pyta J. Tischner. Odpowiem krótko: ponieważ nadzieja jest, jak wierzę, najwłaściwszą dla nas perspektywą odkrywania i oglądania prawdy, prawdy o chrześcijaństwie, o człowieku, o naszym świecie. [...] W nadziei i poprzez nadzieję odsłania się aksjologiczny wymiar egzystencji ludzkiej. Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje, że jest jakąś, nawet dla samego siebie, tajemniczą wartością. [...] Człowiek broni siebie swą nadzieją i swą nadzieją walczy o swą ludzką twarz”<sup>14</sup>. Podstawowym dążeniem człowieka jest bycie coraz bardziej sobą. Formuła „bycia sobą” jawi się tutaj jako synonim nadziei, pozwala stwierdzić, iż człowiek może „być sobą” tylko w nadziei.

Nadzieja pojawia się nie tylko w osobistym przeznaczeniu człowieka, ale także we wspólnym przeznaczeniu dla całej ludzkości. Wymiar wspólnoty istnienia ludzkiego jest równie pierwotny jak jego wymiar indywidualny. Nadzieja nie istnieje w życiu człowieka, który zamyka się w sobie, który siebie stawia w centrum. Jest otwartością, dyspozycyjnością człowieka otwartego i zaangażowanego w komunię. „Nadzieja – stwierdza G. Marcel – jest z istoty swej... gotowością duszy zaangażowanej dostatecznie głęboko w doświadczenie komunii [...] może istnieć jedynie na poziomie „my”, a jeśli kto woli, na poziomie *agape*, w żadnym zaś razie na poziomie samotnego „ja”, zafascyno-

---

jeszcze inne pojawiają się na linii jego stosunku do świata przedmiotów, rzeczy, materii” (tenże, *Dialog z filozofią marksistowską*, w: *Filozofia chrześcijańska w dialogu*, red. K. Bukowski, Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera 1981, s. 23).

<sup>13</sup> J. Kłoczowski, *Rekolekcje o nadziei*, Kraków: Wyd. Znak 2005, s. 16.

<sup>14</sup> *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: Wyd. Znak 2000, s. 5-6. „Gdy sam rdzeń mojej istoty jest zagrożony – stwierdza J. Tischner – moja nadzieja szuka podstaw ufności w samym źródle mojego bytu. [...] Nadzieja jest odpowiedzią na coś, co leży głębiej, co jest związane z podstawową sytuacją człowieka w bycie” (tamże, s. 275).

wanego swymi osobistymi celami”<sup>15</sup>. Prawdziwym źródłem nadziei jest miłość. Nadzieja jest zawsze złączona z komunią przenikniętą miłością. Miłość w swojej istocie jest *byciem-z*. Miłość i nadzieja dążą zawsze do eliminowania egoizmu. Interpersonalne doświadczenie komunii mówi: pozwalam ci być i dzięki temu również ja mogę być. „Obecność tej wzajemnej miłości, tej komunii, wystarcza, by do głębi przekształcić naturę więzi łączącej mnie z sobą samym. [...] o nadziei można mówić wyłącznie tam, gdzie istnieje to wzajemne oddziaływanie między tym, kto daje, a tym, kto przyjmuje, ta wzajemna wymiana, która jest oznaką wszelkiego życia duchowego”<sup>16</sup>. Wspólnota w „przyszłości” oznacza wspólnotę w „nadziei”. W tym sensie owa nadzieja ludzka opiera się na doświadczeniu „wczoraj” ludzkości, ale kieruje się całkowicie ku jutru. Wybiegając w przyszłość, nadzieja ma swój historyczny początek i swoją podstawę w przeszłości. W istocie człowiek powołany jest do nadziei w świadomości swojego indywidualnego bytu, jak też swego bytu w związku ze światem, innymi, historią. „Historia sama jest nadzieją historii – stwierdza Paul Ricoeur – albowiem każde spełnienie pojmowane jest jako potwierdzenie, rękojmia, odnowienie obietnicy; obietnica to naddatek, to «jeszcze nie», które podtrzymuje napięcie historii”<sup>17</sup>. Historia nie jest czymś, co można by zmieścić tylko w systemie abstrakcyjnych pojęć, lecz są to konkretne dzieje stwarzane ludzkimi działaniami i oddziaływaniami.

---

<sup>15</sup> *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, tłum. P. Lubicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1984, s. 9. „Nadzieja jest możliwa tam, gdzie jest powiernictwo nadziei, gdzie człowiek komuś siebie powierza. Aby mogła zaistnieć nadzieja, musi być ktoś, w kim ją pokładamy” (J. Tischner, *Miłość nas rozumie. Rok liturgiczny z księdzem Tischnerem*, wybór i oprac. W. Bonowicz, Kraków: Wyd. Znak 2001, s. 81).

<sup>16</sup> Marcel, *Homo viator*, s. 50-51. Miłość wewnątrz wspólnoty „my” objawia swój dynamizm ontologiczny; jest ona „kamieniem węgielnym ontologii konkretnej”. Pojęcie intersubiektywności zakłada wzajemną otwartość, bez której nie jest możliwa żadna duchowość. Por. A. Latoń, *Fenomenologia i metafizyka nadziei w świetle myśli filozoficznej G. Marcela*, „Kaliskie Studia Teologiczne” 1(2002), s. 87.

<sup>17</sup> *Podług nadziei*, wybrał, oprac. i wstępem opatrzył S. Ciechowicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1991, s. 280. „Jest faktem, że nadzieja unosi nas gdzieś w przyszłość, że pozwala przekraczać czas, choćby wówczas, gdy myślimy i tworzymy dla przyszłych pokoleń, że otwiera przed nami perspektywy nieskończoności. To ona mówi o wyjściu z jaskini, o zjednoczeniu z boskością, ona daje wiarę w zbawienie. Metafizyczność i w niej więc znajduje swe źródło. Jest nadzieja związana z naszym ludzkim byciem i jest nadzieja religijna. [...] W nadziei więc znajdują swój wyraz najgłębsze i najistotniejsze myśli, marzenia, pragnienia człowieka, całe jego Ja, a więc jego metafizyczne jądro” (B. Skarga, *Kwintet metafizyczny*, Kraków: Universitas 2005, s. 195-196).

## 2. POSTAĆ NADZIEI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ

Nadzieja chrześcijanina nie jest jedynie zachowaniem głęboko optymistycznym i nie opiera się na zdolnościach i świadomości osobistej, ale na Bogu, który spełnia swoje obietnice. Chrześcijańska nadzieja wynika z wiary w zbawczy czyn Boga w Jezusie Chrystusie. „«Nadzieja» rzeczywiście stanowi centralne słowo wiary biblijnej – do tego stopnia, że w niektórych tekstach słowa «wiara» i «nadzieja» wydają się być używane zamiennie i tak *List do Hebrajczyków* z «wiarą pełną» ściśle łączy «niewzruszone wyznanie nadziei» (por. 10, 22. 23). Również gdy *Pierwszy List św. Piotra* wzywa chrześcijan, by byli zawsze gotowi do dawania odpowiedzi na temat *logosu* – sensu i racji ich nadziei (por. 3, 15), «nadzieja» odpowiada «wierze». To, na ile świadomość pierwszych chrześcijan, że otrzymali w darze niezawodną nadzieję, była decydująca, jest widoczne również tam, gdzie chrześcijańska egzystencja jest zestawiona z ich życiem zanim przyjęli wiarę, lub z sytuacją wyznawców innych religii. Paweł przypomina Efezjanom, że zanim spotkali Chrystusa, byli jakby «nie mający nadziei ani Boga na tym świecie» (*Ef 2, 12*)<sup>18</sup>. Chrześcijańska nadzieja zatem stanowi wyraz przymierza zawartego przez Boga ze swoim ludem. Rysem istotnym tak rozumianej nadziei jest moment „zawierzenia siebie”. Żyjąc nadzieją, pokładamy w „kimś naszą nadzieję”, a pokładając w kimś nadzieję, wyrażamy przekonanie, że ktoś jest wierny. „Nadzieja widzi w Bogu swego Powiernika. Nadzieja zawiera się Bogu: „W Tobie Boże pokładam mą nadzieję”. [...] Dopiero dzięki nadziei Bóg staje się ratunkiem człowieka – istoty pielgrzymującej, której nieobce są chwile błędzeń”<sup>19</sup>.

Podstawą nadziei w tradycji biblijnej jest Bóg, który jest obecny i działa we wszechświecie, otaczając opieką ziemię i człowieka. Bóg objawia się jako stwórca całej rzeczywistości i jako Ten, który nią kieruje, podtrzymuje jej istnienie oraz ciągle działa na rzecz zbawienia człowieka. Objawienie Boże jest nie tylko komunikacją określonych prawd, ale nade wszystko jest samoudzieleniem się Boga, jest wejściem Boga we wspólnotę z ludźmi. W objawieniu Bóg ukazuje swoje istnienie, a także tajemnice swego Trójosobowego

<sup>18</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, n. 2.

<sup>19</sup> Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 6. W innym miejscu Tischner stwierdza: „Nadzieja dochodzi do swej pełni, gdy uświadomi sobie, że jest powiernik nadziei. Oto Ten, komu powierzam swą nadzieję. Ale i na odwrót: oto ja, który przyjmuję Jego nadzieję. Wzajemne powiernictwo nadziei jest przezwyciężeniem «śmierci człowieka»” (tę n ż e, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków: Wyd. Znak 1998, s. 290).

bytu: że jest Ojcem, Synem i Duchem Świętym. Człowiek przyjmując Boże objawienie, poprzez wiarę, nadzieję i miłość wchodzi we wspólnotę z Bogiem, a zarazem przyjmuje Jego wolę, cały Jego plan zbawienia. Objawienie Boże ukazuje także cel ludzkiej egzystencji i w sposób zasadniczy rozstrzyga o jej sensie. Objawienie Boże dokonuje się zawsze ze względu na człowieka, który jest jego odbiorcą i partnerem dialogu. Bóg objawia także wielkość i godność człowieka, która wynika z faktu stworzenia go na obraz i podobieństwo Boże, z jego powołania do partnerskiego dialogu z Bogiem oraz do życia wiecznego. Istnienie człowieka nie zamyka się więc w ramach doczesnej egzystencji i nie wyczerpuje w tworzeniu kultury, postępu i przemianowaniu oblicza świata, ale spełnia się w wiekiustym życiu Bożym i wspólnocie zbawionych, uczestniczącej w Jego odwiecznej miłości<sup>20</sup>. „W tym sensie prawdą jest, że kto nie zna Boga, chociaż miałby wielorakie nadzieje, w gruncie rzeczy nie ma nadziei, wielkiej nadziei, która podtrzymuje całe życie (por. Ef 2, 12). Prawdziwą, wielką nadzieją człowieka, która przetrwa wszelkie zawody, może być tylko Bóg – Bóg, który nas umiłował i wciąż nas miłuje «aż do końca», do ostatecznego «wykonało się!» (por. J 13, 1; 19, 30). Kogo dotyka miłość, ten zaczyna intuicyjnie pojmować, czym właściwie jest «życie». Zaczyna przeczuwać, co znaczy słowo nadziei, które napotkaliśmy w obrzędzie Chrztu: od wiary oczekuję «życia wiecznego» – prawdziwego życia, które całkowicie i bez zagrożeń, w całej pełni, po prostu jest życiem”<sup>21</sup>.

Szukając fundamentu nadziei chrześcijańskiej, trzeba wskazać na Chrystusa i Jego dzieło zbawcze. „W Jego imieniu narody nadzieje pokładać będą” (Mt 12, 21). Dopiero na tym fundamencie zarówno Kościół jako wspólnota, jak i poszczególni chrześcijanie mają obowiązek „uzasadnienia tej nadziei, która w nich jest” (por. 1 P 3,15). Ostatecznie nadzieja ta nosi konkretne imię – Jezus Chrystus, a spotkanie nadziei oznacza zawsze ostateczne spotkanie z Chrystusem. Ewangelia ukazuje, że zbawienie dane w Jezusie Chrystusie powołuje wszystkich do współdziałania z Chrystusem i odpowiedzenia w ten sposób miłością na uprzednią miłość Bożą. W tym znaczeniu nadzieja jest źródłem zjednoczenia ludzi między sobą; ma charakter wspólnotowy i wspólnototwórczy. Każdy człowiek powołany jest do współpracy w przekształcaniu

---

<sup>20</sup> Por. M. Rusecki, *Objawienie Boże wezwaniem do zbawczego dialogu*, w: *Być chrześcijaninem dziś. Teologia dla szkół średnich*, red. M. Rusecki, Lublin: RW KUL 1992, s. 49-56; Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, red. S. Dziwisz, J. Kowalczyk, T. Rakoczy, Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana 1987, s. 47-67.

<sup>21</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, n. 27.

świata i do tworzenia jego historii. Chrześcijanie, kierując się nadzieją, spotykają się nie tylko z Bogiem, ale zbliżają się także do siebie i angażują się w przemianę świata. W całokształcie tej misji realizowanej we wspólnocie narodu pielgrzymującego przez własne dzieje do Boga, w społeczności innych narodów, chrześcijańska nadzieja nie tylko nie tłumi w samym człowieku odpowiedzialności za twórcze przeobrażenie świata, ale nadaje jej głębszy sens. To wezwanie do nadziei, wspólne i nadrzędne dla wszystkich, gdyż przenika każdego i wszystkich, odkrywa podstawę wspólną i nadrzędną wszystkich ludzi: jest to wezwanie do przyszłości transcendentalnej<sup>22</sup>. Chrystus, przez którego Bóg w sposób najpełniejszy wszedł w dzieje ludzi, staje się najważniejszym potwierdzeniem nadziei, która jest wspólnotowym i solidarnym powołaniem.

Świat Boga i świat człowieka stykają się ze sobą za pośrednictwem Chrystusa w Duchu Świętym. Dynamika ta jest możliwa dzięki obecności w naszym życiu nadprzyrodzonego zacznku, jakim są dary Ducha. W tej perspektywie dar Ducha Świętego – stwierdza św. Paweł – jest jakby zadatkiem przyszłej szczęśliwości (Ef 1, 13-14). Dary Ducha Świętego są przejawem chwały, mocy i działania Boga. Wspomagają proces ciągłego przemieniania się człowieka i upodabniania się do Chrystusa (por. 2 Kor 3, 18). Chrześcijańskie życie na ziemi, czego gwarantem jest Duch Święty, stanowi niejako inicjację do pełnego udziału w chwale Boga. W ten sposób nadzieja chrześcijańska jest nie tylko gwarancją, ale i zadatkiem przyszłej rzeczywistości. Nadzieją jest człowiek nowy, człowiek według Ducha. Wydarzenie Ducha jest przeciwieństwem konieczności – wprowadza ono możliwość bycia innym, przynosi wolność i świadomość. Dar zstępujący „z góry”, przenikając osobę ludzką w samym rdzeniu jej wolności, pozwoli jej rozwinąć posiadane już wcześniej talenty. Najpełniej dokonuje się to wówczas, gdy wyznawca Chrystusa pozwala na promieniowanie mocy Ducha Świętego we własnej osobie. Chrześcijanin, człowiek wierzący, ochrzczony, nie tylko ma nadzieję na nowe niebo i nową ziemię (1 P 3, 13), ale żyje faktycznie już teraz, w nowym porządku rzeczy, żyje nowym stworzeniem. I chociaż to „nowe” rodzi się dopiero w bólach (por. Rz 8, 21 nn.), to w rzeczy samej realizuje się już w pełni dla tych, którzy żyją

---

<sup>22</sup> Por. W. Hryniewicz, *Chrześcijaństwo nadziei*, Kraków: Wyd. Znak 2002, s. 384-406; J. Alfaro, *Nadzieje doczesne i nadzieja chrześcijańska*, tłum. A. Niklewicz, „Concilium” 1970, nr 6-10, s. 169-170. „Każde poważne i prawe działanie człowieka jest czynną nadzieją. [...] Tak z jednej strony z naszych dzieł wypływa nadzieja dla nas i dla innych; równocześnie jednak to ta wielka nadzieja, oparta na Bożych obietnicach, dodaje nam odwagi i ukierunkowuje nasze działanie w chwilach dobrych i złych” (Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, n. 35).

w Chrystusie, dla których nastąpiła już „pełnia czasów”. Dar Ducha Świętego tym samym sprawia, że Bóg – pozostając nadal wielkim Nieznanym, zamieszkującym „światłość niedostępną” (1 Tym 6, 16) – staje się bliskim człowiekowi, który w mocy Ducha Świętego może być włączony w życie i miłość Osób Boskich, stając się prawdziwym, choć przybranym, dzieckiem Bożym<sup>23</sup>. Duch Święty zatem uobecnia Jezusa jako Prawdę, ponieważ tym sposobem także świat ukazuje się w prawdzie i staje wobec prawdy, ujawnia sytuację świata i zarazem ją przemienia. Otwiera przed nim możliwość zrozumienia siebie i postępowania w nowy sposób zgodnie z prawdą.

Nadzieja wyraża się więc w konkretnym działaniu, nie zaś w biernym stosunku do przyszłości ani też w postawie rezygnacji i pogodzenia się ze wszystkim, co niesie ze sobą codzienność. Mieć nadzieję to być zorientowanym ku światłu, które nie pochodzi od nas samych. Jest odpowiedzią stworzenia na Byt nieskończony. Jest dla człowieka sposobem poszukiwania Boga, który dla człowieka jest nade wszystko powiernikiem ludzkiej nadziei. W nadziei Boga może się zmieścić konkretna nadzieja człowieka. „Tylko wtedy, gdy przyszłość jest pewna jako rzeczywistość pozytywna, można żyć w teraźniejszości. Tak więc możemy stwierdzić: [...] chrześcijańskie orędzie nie tylko «informuje», ale również «sprawia». Oznacza to: Ewangelia nie jest jedynie przekazem treści, które mogą być poznane, ale jest przesłaniem, które tworzy fakty i zmienia życie. Mroczne wrota czasu, przyszłości, zostały otwarte na oścież. Kto ma nadzieję, żyje inaczej; zostało mu dane nowe życie”<sup>24</sup>. To właśnie nadzieja nadaje ludzkiemu istnieniu jego niepowtarzalną głębię i zakorzenienie w przyszłości. Jest nadzieją dla wszystkich i ze wszystkimi. Cała rzeczywistość stworzona – ludzkie dzieje, kultura i przyroda – przeniknięta

---

<sup>23</sup> Por. A. S i e l e p i n, *Chrystus pośród was. Nadzieja chwały*, Sandomierz: Wyd. Diecezjalne 1996, s. 56-63; M. K o w a l c z y k, *Ponowne odkrycie Ducha Świętego*, „Communio” 1998, nr 2(104), s. 6-10; B. I b a l, *Odważ się na Ducha*, „Communio” 1998, nr 2(104), s. 74-76; M. C. L u c c h e t t i B i n g e m e r, *Namaszczenie Duchem i życie w Chrystusie*, „Communio” 1998, nr 2(104), s. 105-109.

„A Bóg, [dawca] nadziei, niech wam udzieli pełni radości i pokoju w wierze, abyście przez moc Ducha Świętego byli bogaci w nadzieję” (Rz 15, 13). „Ale nie tylko to, lecz chlubiśmy się także z ucisków, wiedząc, że ucisk wyrabia wytrwałość, a wytrwałość – wypróbowaną cnotę, wypróbowana cnota zaś – nadzieję. A nadzieja zawieść nie może, ponieważ miłość Boża rozlana jest w sercach naszych przez Ducha Świętego, który został nam dany” (Rz 5, 3-5).

<sup>24</sup> B e n e d y k t XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, n. 2. „Bóg nieustannie mówi człowiekowi: do widzenia. [...] On jest na tyle bliski, że jak gdyby dotyka człowieka, ale czyniąc to, mówi: do widzenia, to znaczy: jeszcze nie, jeszcze nie tak, jeszcze poczekaj... Wróć...” (T i s c h n e r, *Miłość nas rozumie*, s. 82).

jest stwórczą miłością Boga. Mądrość chrześcijańskiej nadziei przeciwstawia się rozumieniu ludzkich dziejów w optyce jednowymiarowej. Uczy ona, że ludzkie życie i działanie ma swój sens i znaczenie dla przyszłości w nowym świecie Bożym, w świecie pokoju, pojednania i wolności.

### 3. NADZIEJA – WYZWANIA DLA WYCHOWANIA

Człowiek tworzy historię i kulturę, społeczność stwarza i zabezpiecza warunki jego rozwoju. Odwołując się do historii – stwierdza J. Koziński – można powiedzieć, że pytanie „jaką ja mogę mieć nadzieję?”, które sformułował I. Kant, zamieniam na pytanie „jaką my możemy mieć nadzieję”. Tak sformułowane pytanie zmienia zasadniczo tok rozważań, kierując refleksję ku przestrzeni międzyludzkiej jakim jest społeczeństwo<sup>25</sup>. Chrześcijanie, dzieląc ze wszystkimi ludźmi nadzieję i lęki, radości i rozczarowania, nie ograniczają się do czysto ludzkiego horyzontu, bo ich nadzieja – wyrastająca z wiary w Chrystusa – wykracza poza granice doczesności. „Nadprzyrodzony dar nadziei nie zastępuje ani nie usuwa ludzkich nadziei, lecz włącza je w porządek zbawczy. Można więc powiedzieć, że nadzieja nadprzyrodzona „wciela się” niejako w nadzieje ludzkie; dokładniej wciela się w te nadzieje, które są godne człowieka, które odpowiadają prawdzie o człowieku”<sup>26</sup>. Nadzieja jest zatem naturalnym stanem egzystencji człowieka. Pedagogika i edukacja z natury ich przedmiotu zobowiązane są przynajmniej na zasadzie odgraniczenia się od codziennych ujęć, filozoficzno-teologicznych teorii, jak i psychologicznych koncepcji nadziei do zajęcia stanowiska wobec tej podstawowej kategorii egzystencji ludzkiej. Formułując diagnozy i kreśląc prognozy, a także związane z nimi zadania, sięgamy do tradycji dorobku oraz doświadczeń przeszłości. „Pedagogika – jak stwierdza T. Lewowicki – powinna dostrzegać zarówno szanse i nadzieje, jak i zagrożenia, które niesie współczesność. Co więcej – powinnością pedagogiki jest m.in. określenie wyzwań, jakie współczesność – owe nadzieje i zagrożenia – stawiają teorii i praktyce edukacyjnej. To wreszcie powinność poszukiwania edukacyjnych możliwości wykorzystania szans i minimalizowania zagrożeń. Oznacza to wypełnianie również – poza

<sup>25</sup> *Psychologia nadziei*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak” 2006, s. 192.

<sup>26</sup> J. Nagórny, *Nadzieja chrześcijańska wobec wyzwań współczesności*, w: *Nadzieja chrześcijańska a nadzieje ludzkie*, red. J. Nagórny, M. Pokrywka, Lublin: Wyd. KUL 1993, s. 64.

poznawczo-teoretycznymi – także funkcji społeczno-praktycznych”<sup>27</sup>. Nadzieja sprawia, iż człowiek czuje się powołany do przyszłości, przeżywa swoje życie jako istnienie w nadziei, jako plan do realizacji.

Praca wychowawcy jest przede wszystkim pracą nad nadzieją człowieka. Pracując około ludzkiej nadziei, wychowawca podejmuje wysiłek, by w wychowaniu kształtować jego osobistą, najbardziej własną nadzieję<sup>28</sup>. Wychowywać znaczy pomagać komuś w odkryciu własnych „możliwości”, pomagać w zrozumieniu, kim człowiek powinien „być”, aby naprawdę umiał odpowiedzieć na swe powołanie. Człowiek bowiem jest istotą potencjalną i w tym tkwią możliwości jego wychowania. „Paradoks człowieka na tym polega, że z jednej strony «już się narodził» (został «zrodzony»), a z drugiej – «sam rodzi siebie»”<sup>29</sup>. To z istoty osoby ludzkiej wynika to, że chce zawsze być pełniej sobą, formować się, doskonalić. Wychowawca stwarza i proponuje mniej lub bardziej korzystne warunki rozwoju osoby i rozwój ten bezpośrednio umożliwia. Osoba bowiem doskonali się przez uczestnictwo, które jest aktywnością, otwarciem dwustronnym: odbiorem i daniem. Osoba jest więc określana z jednej strony przez własną aktywność, z drugiej zaś przez odpowiednie prowadzenie i oddziaływanie z zewnątrz. Między wychowawcą a wychowankiem wytwarza się wtedy „przestrzeń wychowawcza” polegająca na udostępnianiu i przybliżaniu podmiotowi, który ma swą autonomię, wielu wartości stanowiących trwałą dorobek społeczności<sup>30</sup>. W tak rozumianym wychowaniu spotykają się ze sobą osoby, które wzajemnie obdarowują się swoim człowieczeństwem.

Widzenie i traktowanie wychowanka jako osoby jest szczególnym atrybutem ponoszonej za niego odpowiedzialności. „Ten, w kim «pokładam mą nadzieję», nie jest «argumentem» ani nawet «poręczycielem», lecz kimś więcej: jest powiernikiem nadziei. Obecność powiernika nadziei trwa tak długo, jak

---

<sup>27</sup> *Pedagogika wobec nadziei i zagrożeń współczesności – próba diagnozy i określenia zadań*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa–Poznań: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne 1999, s. 40.

<sup>28</sup> Por. J. T i s c h n e r, *Etyka solidarności*, Kraków: Wyd. Znak 1981, s. 75. „Wychowawca musi ryzykować sobą. (...) Ten, kto powierzył mu swą nadzieję, musi wiedzieć, że powiernik jest razem z nim – razem, to znaczy, że w sprawach podstawowych o pół kroku przed nim” (tamże, s. 77).

<sup>29</sup> T e n ż e, *Spór o istnienie*, s. 280.

<sup>30</sup> Por. J. M a j k a, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, Kraków: Wyd. Apostolstwa Modlitwy 1982, s. 34-35.



długo trawa nadzieja. Jego symbolem są ręce, które ochraniają<sup>31</sup>. W takiej odpowiedzialności kryje się troska o jego prawdziwe dobro. To wszystko jest prostą konsekwencją wejrzenia w przestrzeń nadziei, ale także odnoszenie nadziei do konkretnego wydarzenia, którego znaczenie i sens zostają odczytane przez pryzmat jutra. „Jest to odpowiedzialność za osobę, tę, którą się wciąga w najściślejszą wspólnotę bycia i działania, którą się czyni poniekąd swoją własnością, korzystając z jej oddania<sup>32</sup>. Z perspektywy edukacyjnej i wychowawczej oznacza to, że „Wychowanie to praca z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania. Wychowanie stwarza między wychowawcą a wychowankiem więź, analogiczną do więzi ojcostwa. [...] Dlatego ten, kto przynosi człowiekowi nadzieję, jest duchowym ojcem człowieka<sup>33</sup>. Wychowanie wskazuje zatem na nadzieję samego wychowującego. Wychowawca jest w tym znaczeniu kimś, kto koncentruje się na tym, co być powinno, nie zaś na tym, co jest. Odnosząc się do wychowanka, afirmuje go w całości – jako osobę w perspektywie jej godności i imperatywu rozwoju. „Ja i ty, wychowawca i wychowanek, jedziemy na tym samym wozie. Nikt nie stoi na dachu. Nasz wóz jest wspólny. Jeśli wóz się rozleci, jeśli nasza nadzieja okaże się złudna, wszyscy się potłuczemy. [...] Trzeba się przebić przez świat złudzeń ku temu, co podstawowe. Podstawą jest tutaj wierność. Kto raz przyjął powierzona sobie nadzieję, niechaj ją niesie przez całe życie<sup>34</sup>”.

Rzeczywistość, do której dąży człowiek w swej nadziei ma różne oblicza: plany, marzenia, utopie, systemy myślowe, modele zachowania. Mieć nadzieję to znaczy dążyć ku lepszej przyszłości, postrzegać zastaną sytuację nie jako tragiczną i wierzyć, że potrafi się ją przezwyciężyć. Nadzieja „jest to siła, która wypływa ze środka i która ogrzewa nas ogniem naszych emocji. Sprawia ona, że okiem pełnym wzruszenia patrzymy na drzewo obsypane pączkami, będącymi nadzieją na kwiaty i owoce. Nie pewnością. Bo gdyby nie było ry-

<sup>31</sup> T i s c h n e r, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 283.

<sup>32</sup> K. W o j t y ł a, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: TN KUL 1986, s. 116.

<sup>33</sup> T i s c h n e r, *Etyka solidarności*, s. 74.

<sup>34</sup> Tamże, s. 77-78. „Dlatego człowiek będący wybitną osobowością, wychowawcą albo twórcą obdarzonym talentem oraz mającym dorobek w dziedzinie nauki lub sztuki jest potencjalnie wielkim destrukctorem pedagogicznym, jeśli jego autorytet związany został z jakąś formą kłamstwa lub zła. [...] Godność zarówno wychowawcy, jak i wychowanka w dziedzinie wartości etycznych zobowiązuje do strzeżenia jedności poglądów i postępowania, dzieła i życia” (W. C h u d y, *Etos pedagoga*, „Roczniki Nauk Społecznych” 31(2003), z. 2, s. 19.

zyka, nie byłaby to nadzieja. Byłaby to matematyka”<sup>35</sup>. Dwoistość tego, co gotowe i tego, co się rodzi, przenika rzeczywistość życia człowieka. „W tej dwoistości realizuje się nasze życie. Jesteśmy takimi, jakimi jesteśmy, ale także i takimi, jakimi się staniemy. [...] aby człowiek był zawsze tym, kim jest, ale nie pozostawał nigdy takim, jakim jest”<sup>36</sup>. Właśnie dlatego wychowanie powinno być rozumiane jako próba niesienia pomocy młodym ludziom w uczeniu się indywidualnego rozpoznawania swojej istoty. Jest ono wyzwalaniem zawartego już w człowieku potencjału. W odniesieniu do konkretnego człowieka mówi się przecież o jego dzieciństwie, wieku młodzieńczym, latach dojrzałych itd. Rozwój człowieka musi być sprzężony z zachowaniem tego wszystkiego, co dla niego jako człowieka jest istotne. W tym sensie dla wychowawcy, który jest osobą i wychowuje osoby, każda chwila jest inna, odmienna, jak odmienna jest każda osoba i każda chwila oraz sytuacja jej życia. Dlatego „mistrzem dla mnie jest ktoś, kto pomaga mi odkryć moje powołanie i towarzyszy w drodze u jej początku. Potem – każe mi iść dalej samemu. [...] Mistrz nie wiąże ucznia ze sobą, nie zniewala, nie uzależnia. Niepotrzebną już więź przecina i uczeń – naturalną rzeczą koleją – rozstaje się z mistrzem, odchodzi. Musi odejść!”<sup>37</sup>. W optyce dialogu i miłości, towarzysząc drugiemu człowiekowi w jego przygodach ze sobą, człowiek staje się – często bezwiednie – prawdziwym wychowawcą drugiego człowieka. Zatem „trzeba każdorazowo odkryć, trzeba zobaczyć, trzeba wyczuć, co tu i teraz jest możliwie najwłaściwszą odpowiedzią na istotną nadzieję drugiego”<sup>38</sup>. Wychowawca staje więc wobec wychowanka jako wobec osoby, a nie jakiegoś materiału, który może dowolnie formować. Musi spotkać się z wychowankiem w jego niepowtarzalnym fakcie „bycia osobą”.

---

<sup>35</sup> M. I. de Carli, B. Lombardi, *Czym jest nadzieja? Rodzice i dzieci wobec przyszłości*, Kraków: Wyd. M 2004, s. 43.

<sup>36</sup> B. Suchodolski, *Pedagogika nadziei*, „Nauka Polska” 1984, nr 4, s. 5.

<sup>37</sup> P. Taranczewski, *Porzuceni mistrzowie*, „Znak” 2007, nr 622(3), s. 63. „Tym, co daje uczniowi mistrz, jest poznanie, świadomość ja, odwaga stawiania trudnych pytań (kim jestem?, dokąd zmierzam?). Mówiąc językiem współczesnej psychologii, mistrz wyposaża ucznia w podstawy tożsamości. [...] Wskazywanie drogi przez mistrza nie ma charakteru instrumentalnego, nie jest zawładaniem, wyobcowywaniem czy manipulowaniem osobą wychowanka, ucznia” (M. Karkowska, *Literackie obrazy uczeń – mistrz w wychowaniu*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź: Wyd. UŁ 2003, s. 142.

<sup>38</sup> J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: *Wobec wartości*, red. D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, Poznań: W drodze 1984, s. 91.

Podjęmowanie działań wychowawczych wiąże się z uznaniem obecności pierwiastka duchowego, który stopniowo pobudza różne formy i rodzaje aktywności i umiejętności, rozszerzając się na nowe sfery właściwe dla człowieka. Czynniki duchowe „nie jest czymś dodatkowym, jakimś przyspieszeniem do egzystencji, lecz stanowi esencjonalną jej właściwość. Bio-psycho-logiczne jest podstawą wyjściową, duchowe – zasadą konstytutywną egzystencji. To ostatnie sprawia, że o człowieku można powiedzieć: *Człowiek jest osobą, stając się i stając się, będąc nią*”<sup>39</sup>. Życie chrześcijańskie nie przeciwstawia się naturalnej egzystencji ludzkiej, nawet jeśli w nią wrasta. W tym kontekście nadzieja chrześcijanina nie jest jedynie zachowaniem głęboko optymistycznym i nie opiera się na zdolnościach i świadomości osobistej, ale na Bogu, który wypełnia swoje obietnice. Życie Jezusa jawi się jako praktyczne wyobrażenie nadziei, pomocne w jego epoce i podczas całej historii. Światło Objawienia otwiera horyzonty poznania człowieka i może prowadzić do prawdziwej mądrości<sup>40</sup>. Nadzieja chrześcijańska ma charakter osobowy, ma wszystkie wymiary ludzkich przeżyć od narodzin po śmierć. Jest nadzieją zbawienia, która płynie od Boga, a realizuje się w ludziach i przez ludzi. To Bóg w naszą teraźniejszość posłał Jednorodzonego Syna, „aby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne” (J 3, 16). Chrystus zaś wskazuje perspektywy, cel-kres przemiany człowieka: „bądźcie więc wy doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski” (Mt 5, 48). Jest to wezwanie, które jest źródłem nieporównywalnego z niczym dynamizmu, wymagającego ze strony człowieka wysiłku i zaangażowania. Wysiłek ten jest wspomagany mocą Boską Chrystusa, który o sobie mówi „Ja jestem drogą i prawdą, i życiem” (J 14, 6). Nadzieja chrześcijańska otwiera przed człowiekiem nieskończone możliwości oferowane przez świat i jego przemiany oraz nadaje ostateczne znaczenie jego działalności: przyszłość absolutną i transcendentną. „Droga nadziei odzwierciedla los ziarna, które obumiera, aby wydać obfity owoc. [...] Moc ta pozwala nam natomiast poznać, że od dziś jest możliwa przemiana i odnowa”<sup>41</sup>. Tym zaś, co już tkwi w wierzącym, jest „nowe życie” i „nowy człowiek”, który w nas istnieje wewnętrznie w sposób ukryty, a w wieczności zaistnieje w swojej pełni. „Tak więc możemy stwierdzić: chrześci-

<sup>39</sup> K. Popielski, *Egzystencja: wzrastanie bio-psycho-duchowe*, w: *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Lubin: Wyd. KUL 2005, s. 80-81.

<sup>40</sup> Por. R. Niparko, *Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne – perspektywa personalistyczna*, „Paedagogia Christiana” 2003, nr 2(12), s. 17-19.

<sup>41</sup> I. Verhac, *Znaczenie nadziei dla naszych czasów*, tłum. F. Mickiewicz, „Communio” 1997, nr 5(101), s. 10.

jaństwo nie było jedynie «dobłą nowiną» – przekazem treści do tej pory nieznanych. Używając naszego języka, trzeba powiedzieć, że chrześcijańskie orędzie nie tylko «informuje», ale również «sprawia». [...] Kto ma nadzieję, żyje inaczej; zostało mu dane nowe życie<sup>42</sup>.

„Wychowują jedynie ci, którzy mają nadzieję. Do tego należy dodać: wychowują, kształtując nadzieję wychowanków<sup>43</sup>. Wychowanie, które realizowane jest przez powiernictwo nadziei, wymaga wyjścia poza statyczność definicji i odwołania się do praktyki. Jest szeregiem zmieniających się sytuacji, których nie da się przewidzieć, nie da się ogarnąć wzrokiem ani nimi sterować. Są to sytuacje mające często dramatyczny przebieg zdarzeń, które nie zawsze można uogólniać czy ująć w postaci teorii (nie mówiąc o możliwym wyjaśnieniu ich przyczyn). W tym kontekście należy widzieć zarówno wewnętrzny świat osoby, obejmujący rozwój jej osobowości, jak i świat istniejących, stworzonych przez człowieka umiejętności oraz zdolności psychicznych, które obejmują doświadczenia, poglądy, nastawienia, mocne i słabe strony, obawy, potrzeby, zainteresowania i oczekiwania, zewnętrzny świat w formie warunków życia, który składa się ze społeczno-kulturowego środowiska, z warunków zamieszkania i rodzinnych, kręgu przyjaciół i pracy. „Dziecko, młody człowiek potrzebuje dorosłego, ale nie po to, by ten go wyręczał w dochodzeniu do sensu życia, lecz by mu ten sens odsłaniał, wykorzystując w tym celu konkretne sytuacje życia, przemieniane w sytuacje wychowawcze. W badaniu sytuacji wychowawczej trzeba wziąć pod uwagę właśnie te dwie sfery aktywności, silnie z sobą związane działalnością pedagogiczną<sup>44</sup>. Dynamika poszczególnych poziomów interakcji tworzy właściwy charakter wychowania oraz przyjęcie odpowiedzialności i wierności za powierzoną sobie nadzieję innego. Doświadczenie powiernictwa nadziei stwarza wyjątkową przestrzeń zaufania i odpowiedzialności, rzutując na dalszą jakość egzystencji dojrzewającego człowieka.

---

<sup>42</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, n. 2.

<sup>43</sup> Tischner, *Etyka solidarności*, s. 74.

<sup>44</sup> K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego 2003, s. 163.

## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego 2003.
- Alfaro J., Chrześcijańska nadzieja i wyzwolenie człowieka, przekład P. Leszan, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1975.
- Alfaro J., Nadzieje doczesne i nadzieja chrześcijańska, tłum. A. Niklewicz, „Concilium” 1970, nr 6-10, s. 163-170.
- Bagrowicz J., Pedagogika chrześcijańska – próba określenia jej podstaw, w: *Uniwersytet społeczeństwo edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań: Wyd. Naukowe UAM 2004, s. 153-163.
- Benedykt XVI, Encyklika „Spe salvi”, Kraków: Wyd. M 2007.
- Chudy W., Etos pedagoga, „Roczniki Nauk Społecznych” 31(2003), z. 2, s. 5-20.
- Czajka A., Człowiek znaczy nadzieja. O filozofii Ernesta Blocha, Warszawa: Wydawnictwo FEA 1991.
- De Carli M. I., Lombardi B., Czym jest nadzieja? Rodzice i dzieci wobec przyszłości, tłum. Z. Umer, Kraków: Wyd. M 2004.
- Hoffe O., Immanuel Kant, przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN 2003.
- Hryniewicz W., Chrześcijaństwo nadziei, Kraków: Wyd. Znak 2002.
- Jan Paweł II, Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela, red. S. Dziwisz, J. Kowalczyk, T. Rakoczy, Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana 1987.
- Jaworski M., Ontologiczne podstawy nadziei u G. Marcela, w: *Nadzieja w postawie ludzkiej*, red. W. Słomka, Lublin: TN KUL 1992, s. 69-77.
- Kant I., Krytyka czystego rozumu, tłum. R. Ingarden, Warszawa: Wyd. Antyk 1957.
- Kłoczowski J., Rekolleksje o nadziei, Kraków: Wyd. Znak 2005.
- Kowalczyk M., Ponowne odkrycie Ducha Świętego, „Communio” 1998, nr 2(104), s. 3-16.
- Kozielecki J., Psychologia nadziei, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak” 2006.
- Latoń A., Fenomenologia i metafizyka nadziei w świetle myśli filozoficznej G. Marcela, „Kaliskie Studia Teologiczna” 1(2002), s. 79-91.
- Lucchetti Bingemer M. C., Namaszczenie Duchem i życie w Chrystusie, „Communio” 1998, nr 2(104), s. 96-109.
- Marcel G., Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei, tłum. P. Lubicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1984.
- Nadzieja chrześcijańska a nadzieje ludzkie, red. J. Nagórny, M. Pokrywka, Lublin: Wyd. KUL 1993.
- Niparko R., Wychowanie religijne jako wychowanie humanistyczne – perspektywa personalistyczna, „Paedagogia Christiana” 2003, nr 2(12), s. 9-22.
- Nowak M., Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan, „Rocznik Pedagogiczny” 27(2004), s. 37-58.
- Nowak M., Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej, Lublin: RW KUL 1999.
- Pieper J., Nadzieja a historia, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1981.
- Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu, red. M. Kalinowski, Lubin: Wyd. KUL 2005.

- Pulkowska M. [E. Paczkowska-Łagowska], Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata, „Znak” 1979, nr 305 (11), s. 1179-1188.
- Ricoeur P., Nadzieja a struktura systemów filozoficznych, „Znak” 1973, nr 231(9), s. 1133-1147.
- Ricoeur P., Podług nadziei, wybrał, oprac. i wstępem opatrzył S. Ciechowicz, IWarszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1991.
- Servais J., Komunia, powszechność i apokatastaza: nadzieja dla wszystkich?, tłum. A. Fabiś, „Communio” 1997, nr 5(101), s. 72-87.
- Sielepin A., Chrystus pośród was. Nadzieja chwały, Sandomierz: Wyd. Diecezjalne 1996.
- Skarga B., Kwintet metafizyczny, Kraków: Universitas 2005.
- Suchodolski B., Pedagogika nadziei, „Nauka Polska” 1984, nr 4, s. 3-12.
- Tarnowski K., Usłyszeć niewidzialne. Zarys filozofii wiary, Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera 2005.
- Tischner J., Etyka solidarności, Kraków: Wyd. Znak 1981.
- Tischner J., Etyka wartości i nadziei, w: *Wobec wartości*, red. D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, Poznań: W drodze 1984.
- Tischner J., Miłość nas rozumie. Rok liturgiczny z księdzem Tischnerem, wybór i oprac. W. Bonowicz, Kraków: Wyd. Znak 2001.
- Tischner J., Myślenie według wartości, Kraków: Wyd. Znak 2000.
- Tischner J., Spór o istnienie człowieka, Kraków: Wyd. Znak 1998.
- Tischner J., Świat ludzkiej nadziei, Kraków: Wyd. Znak 2000.
- Verhack I., Znaczenie nadziei dla naszych czasów, tłum. F. Mickiewicz, „Communio” 1997, nr 5(101), s. 3-11.
- Wojtyła K., Miłość i odpowiedzialność, Lublin: TN KUL 1986.
- Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością, red. A. Rynio, Lublin: Wyd. KUL 2007.

#### HOPE AS ONLY HOPE OF (NOT ONLY) CHRISTIAN PEDAGOGY

##### Summary

Hope is a basic way of coming into the reality of human condition and participating in it creatively. It includes the entirety of dynamic processes of becoming human, and at the same time it indicates the longing of every human being – hope for “complete being”. Through indicating the ontological basis of hope we can disprove philosophical stands and opinions refusing metaphysical value of hope, and perceiving it as a subjective disposition, and conclusively as an illusion. Hope realizes itself in specific existence of a subject. Christians, sharing hopes and fears, joys and disappointments with other people, do not confine themselves to purely human horizon because their hope – rooted in faith in Christ – goes beyond the limits of earthliness. The Gospel as the Good News is in its essence the reason of an undeterred hope. Thus,

it can be said that supernatural hope incorporates human hopes; precisely it incorporates those hopes which are worthy human being and correspond with the truth about humans. The work of an educator is above all work with human hope. Working with human hope, an educator makes an effort to develop in their wards their own personal hope. Therefore, an educator confronts their wards as persons and not as a material which can be freely shaped. In this sense an educator is someone who concentrates on what should be and not on what is now.

*Translated by Jowita Żuk*

**Słowa kluczowe:** pedagogika, osoba, nadzieja, wychowanie.

**Key words:** pedagogy, person, hope, education.





IWONA JAZUKIEWICZ

## MISTRZ JAKO PIELGRZYM NADZIEI

Mistrz i nadzieja to współwystępujące fenomeny: spotkanie z mistrzem jest budowaniem lub odbudowywaniem nadziei. Związek ten uczyniono przedmiotem poniższych refleksji, prowadzonych z perspektywy teoretyka wychowania i jednocześnie osoby doświadczającej spotkania z Mistrzem. Swoistość mistrzowskiego bycia w wychowaniu wynika stąd, że nie każda sprawność wykonywania czynności może być uznana za mistrzowską. Dlatego nie każdy pielgrzym jest mistrzem i nie każdy mistrz jest pielgrzymem nadziei.

### POJĘCIE I ZNACZENIE NADZIEI

Człowiek i świat dojrzewają w nadziei, doświadczając jej siły lub granic, jej konfliktów i powrotów. Czyniąc koniec jednej nadziei początkiem drugiej, człowiek wiąże je z konkretnym czynem. Trwając w nadziei, oczekuje następnych. To ludzka nadzieja, że nadzieja przyjdzie; nieustannie trwający ciąg nadziei odsłaniający sens aktualnych wydarzeń przez pryzmat jutra. Oczekujemy i wierzymy jej, a mimo to, gdy się spełnia, zaskakuje nas. Nadzieja odkrywa kondycję współczesnego człowieka i świata.

Określenie człowieka jako pielgrzyma, wyrażające stan bycia w drodze, nie oznacza miejsca w dosłownym znaczeniu. Jest wskazaniem immanentnego stanu człowieka, nazwanego przez Josefa Piepera jako „jeszcze nie”: niebyt spełnienia i dążenie do spełnienia<sup>1</sup>. Stan taki jest egzystencjalnym zawiesz-

---

Dr IWONA JAZUKIEWICZ – adiunkt Katedry Teorii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego; adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki US, ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin; e-mail: i.jazukiewicz@gmail.com

<sup>1</sup> *O miłości, nadziei i wierze*, Poznań: W drodze 2000, s. 150.

niem bycia pomiędzy nicością a spełnieniem. Jedyną odpowiedzią stosowną do sytuacji egzystencjalnej człowieka jest nadzieja<sup>2</sup>. W koncepcji św. Tomasza z Akwinu, zwanego nauczycielem nadziei, występuje ona aż w trzech kategoriach<sup>3</sup>: 1. nadzieja jako uczucie w sensie ścisłym, czyli jako akt zmysłowej władzy pożądawczej, następujący za poznaniem zmysłowym, związany z pewną przemianą cielesną; 2. nadzieja jako uczucie duchowe, czyli jako akt umysłowej władzy pożądawczej (woli), następujący za poznaniem umysłowym, pozbawiony przemiany cielesnej; 3. nadzieja jako cnota, będąca konsekwencją wiary. Fenomen nadziei rozpatrywany jest więc na różnych poziomach ludzkiej egzystencji, w dodatku przez przedstawicieli różnych nauk. Jego apologię można odnaleźć w filozofii i pedagogice Józefa Tischnera, który powiedział o sobie: „Byłem analfabeta, jeśli chodzi o wiarę, analfabeta, jeśli chodzi o miłość, dawałem ludziom tylko nadzieję”<sup>4</sup>. Nadzieja ma coś ze stanu „jeszcze nie”: jest usytuowana pomiędzy wiarą i miłością.

Nadzieja i wiara są sposobami poszukiwania. Niektórzy szukają drugiego człowieka: ufając mu i mając nadzieję, że nie zawiedzie. Inni poszukują Boga: wierząc Mu, pokładają w Nim nadzieję. Człowiekowi jako osobie pielgrzymującej nie jest obce błędzenie. Stąd potrzeba, a nawet konieczność szukania ratunku: w drugim człowieku i/lub w Bogu; poprzez wiarę i nadzieję złączone w miłości/Miłości. W niej ma swoje źródło afirmacja życia. Nadzieja jest perspektywą odkrywania i oglądania prawdy – o człowieku i Bogu<sup>5</sup>. Dotyczy więc istotnego, aksjologicznego wymiaru życia. Tak ważne, by ją doświadczać, wyrażać i podtrzymywać; odnaleźć siebie w nadziei, by ona odstąpiła miłość i Miłość. Nadzieja czyni życie sensownym. Jej brak jest życiową krótkowzrocznością lub nawet ślepotą. Nadzieja nigdy nie opuszcza człowieka, to on potrafi porzucić nadzieję.

## MISTRZ I NADZIEJA

Wśród pielgrzymów są mistrzowie. Spotkanie mistrza jest nadzieją rozwoju. Człowiek bowiem w wymiarze moralnym nieustannie staje się. Tkwi w nim potencjalność, której realizacja wymaga sprzyjających warunków w ca-

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 155.

<sup>3</sup> J. Filipkowski, *Koncepcja nadziei w filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Olsztyn: UWM 2004, s. 10.

<sup>4</sup> Cyt. za: I. Strapko, *Apologia nadziei w filozofii i pedagogice Józefa Tischnera*, Kraków: Nomos 2004, s. 9.

<sup>5</sup> J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: Znak 2005, s. 6.

łej przygodności życia. Zdaniem Elżbiety Sujak „rdzeniem relacji uczeń–mistrz nie jest ich związek, lecz rozwój ucznia”<sup>6</sup>. Mistrz jest miarodajnym odniesieniem w urzeczywistnianiu potencjalnych możliwości w zakresie ponadprzeciętnego znanstwa i prawości charakteru. W relacji z uczniem mobilizuje i ukierunkowuje działanie w ramach określonego porządku, nadając mu sens. Porządek wyznaczony jest stosunkiem do określonych wartości, którym mistrz daje świadectwo w codziennym postępowaniu. Świadectwo trwania w prawdziwości słów i działań jest środkiem dialogu z uczniem, czyli takiej relacji, w której mistrz i uczeń wzajemnie na siebie się otwierają, przyjmując to, czym obdarowuje druga strona. Bycie w prawdzie warunkuje osobowy wzrost, zakłamanie bycia jest powodem moralnego niszczenia siebie oraz drugiej osoby. Bycie w prawdzie wzmacnia więź osobową, a jednak nie afirmuje zniewolenia. Mistrz ma moc prowadzenia, ale nie ma prawa do zniewolenia. Uczeń sam dokonuje wyborów. Wolność nie wyraża się odrzucaniem wszelkich wzorów; byłby to raczej manifest głupoty człowieka, który utrudnia sobie własny rozwój. Przejawem wolności osoby mądrej jest dobry wybór, czyli taki, który sprzyja urzeczywistnianiu jej potencjalności. Ta samodzielność może być ograniczona zapatrzeniem w wielkość mistrza. Stąd towarzyszenie na drodze rozwoju polega i na tym, by kształtować refleksyjność i krytycyzm ucznia, sprzyjające odpowiedzialnym wyborom. Jest to cierpliwe prowadzenie z akceptacją indywidualności ucznia i nadzieją na jego wytrwałość w prawdzie i odpowiedzialności. Mistrzowskie bycie w prawdzie ma więc dwa wymiary. Jeden dotyczy prawd ujawnianych i przekazywanych uczniowi; drugi – kształtowania jego zdolności krytycznego i samodzielnego dochodzenia do prawdy<sup>7</sup>. W tym znaczeniu mistrz jest rzecznikiem godności ludzkiej, własnej i drugiego człowieka, w której to wolność jest zakorzeniona. Rozpoznanie godności jako najgłębszej wartości osoby inspiruje do działania: wobec siebie człowiek świadomy własnej godności postępuje tak, aby nie naruszyć jej normatywnych wskazań; wobec drugiej osoby, respektując jej wartość, wyraża gotowość niesienia pomocy<sup>8</sup>. Odpowiedzią na godność jest więc właściwie pojęta miłość własna<sup>9</sup> oraz bezinteresowna troska o dobro drugiej osoby. Rozu-

<sup>6</sup> *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków: Znak 1998, s. 216.

<sup>7</sup> Por. W. Chudy, *Spółczesność zakłamanie*, Warszawa: Oficyna Naukowa 2007, s. 350.

<sup>8</sup> Tamże, s. 350.

<sup>9</sup> Właściwie pojęta miłość własna nie jest tożsama z egoizmem ani egocentryzmem. Erich Fromm w psychologicznej analizie etycznych zagadnień uzasadnił, że egoizm powodowany jest brakiem miłości własnej, co w potocznym myśleniu może wydać się paradoksalne (E. Fromm,

mienie i poszanowanie własnej niepowtarzalności jest związane z poznaniem i szacunkiem indywidualności drugiego człowieka<sup>10</sup>. Afirmacja rozwoju ma więc swoje źródło w trosce, szacunku, odpowiedzialności, poznaniu. Ukierunkowanie na godność, implikujące miłość, budzi pragnienie dobrej zmiany oraz wiarę, że jest ona możliwa, i nadzieję na wytrwałość do końca.

Filozoficzno-pedagogiczną interpretację prawdy i zakłamania w relacji wychowawczej przeprowadził Wojciech Chudy<sup>11</sup>. Odnosząc ją do relacji mistrz–uczeń, można wnioskować słowami autora, że mistrz afirmuje ucznia jako osobę w perspektywie jej godności i imperatywu rozwoju. Autor napisał: „Otwieranie się na prawdę implikuje uczciwość w procesie samopoznania. Godność osoby sprzeciwia się samozakłamaniu. Oddziaływanie wychowawcze pomaga osobie odkryć prawdę o własnym niespełnieniu, a zarazem podaje sposób usunięcia tego niespełnienia – odkrywa «prawdę o osobie» zarówno w negatywnym aspekcie (czego konkretnej osobie nie dostaje, oświetla jej ułomności i braki), jak i w pozytywnym (pragnienie potwierdzenia się poprzez szlachetny czyn, wspianałomyślną decyzję, ofiarną postawę”<sup>12</sup>. Autor wskazuje dwa typy kłamstw: absolutyzowanie jedynie słusznej prawdy oraz jej dowolność (relatywizm). Charakteryzuje również ich przejawy: manipulowanie uczniem; lekceważenie go (brak czasu, pobieżne przekazywanie wiedzy, nienaukowość dyskursu); schlebianie uczniowi; tworzenie przesadnego kultu naukowca; czerpanie jednostronnej korzyści przez wychowawcę (np. plagiat prac swojego ucznia); korupcja nauczyciela. W odpowiedzi na zakłamanie wychowawcy istnieją kłamstwa ucznia. Każda nieprawdziwość niszczy więź osobową. Wskutek kłamstwa, zdaniem autora, dochodzi do relacji zależności, podwładności, a nawet zniewolenia. Zakłamanie wychowawcy jest zdradą jego etosu. Jest ona dramatem osobistym i społecznym, bo takich wymiarów dotyczą jej konsekwencje. Mistrz jest więc wzorem bycia w prawdzie nie tylko dla ucznia, ale i dla innych wychowawców. Jest przykładem pociągającym, bo realnym, a nie postulowanym. Daje wiarę i nadzieję na realność urzeczywistniania osobowej potencjalności.

---

*Niech się stanie człowiek*, Warszawa–Wrocław: PWN 2000, s. 108, 110 i in.). Myśl biblijna również łączy miłość wobec innych z miłością do siebie w przykazaniu „Kochaj bliźniego swego jak siebie samego”.

<sup>10</sup> Tamże, s. 108.

<sup>11</sup> *Społeczeństwo zakłamane*, s. 330-400.

<sup>12</sup> Tamże, s. 353.

## DOJRZAŁOŚĆ NADZIEI

Mistrz nie tylko niesie nadzieję, ale też ją otrzymuje. Wzajemność w relacji z uczniem sprawia, że dzieląc się swoją mądrością, wcale jej nie traci, lecz ją pomnaża. W wymiarze etycznym bowiem dawanie wzbogaca człowieczeństwo obdarowującego. Paradoks egzystencji etycznej zakłada: „jeśli moje życie nie będzie obumieraniem i służbą, zostanie zmarnowane; jeżeli natomiast zdecyduję się transcendować sferę tego, co tylko mi odpowiada, obumierając, moje życie zrodzi obfity plon i zostaną ocalony”<sup>13</sup>. Bezinteresowne bycie w prawdzie wobec ucznia jest więc horyzontem i nadzieją własnego rozwoju mistrza. Człowiek „najpełniej afirmuje siebie, dając siebie”<sup>14</sup>. Uczestnicząc w rozwoju ucznia, mistrz sam wzrasta; dając nadzieję – otrzymuje ją. Nieustanne wzrastanie, wymagania stawiane najpierw sobie, a potem uczniowi czynią osobowość mistrza silną i wyjątkową, a w odbiorze – niezwykle dojrzałą. W wymiarze nadziei dojrzałość oznacza umiejętność jej wiązania, czyli sprawianie, że koniec jednej nadziei staje się początkiem drugiej: „Nadzieja staje się dojrzała w ten sposób, że w miejscu nadziei płytkiej pojawia się nadzieja głębsza, w miejscu nadziei przemijającej – nadzieja trwała, w miejscu nadziei, która się ziścić nie może, nadzieja, która się urzeczywistnia”<sup>15</sup>. Jest w nią wpisana pewna siła: do pokonywania trudów w urzeczywistnianiu swojej potencjalności. Nadzieja „przybliży przyszłość mimo oporów, jakie stwarza dla niej teraźniejszość”<sup>16</sup>. Jako warunek rozwoju dotyczy zarówno mistrza, jak i ucznia. Wzajemność ich relacji obejmuje więc swoim zakresem powierzenie siebie. Mistrz jest powiernikiem nadziei ucznia, ale też uczeń nie powinien zawieść pokładanej w nim nadziei mistrza. Wyrazem tego zawierzenia jest bycie sprzyjające drugiemu. Niewierność takiego bycia odbiera drugiemu nadzieję. Wraz z nadzieją odbierany jest sens bycia, przynajmniej na jakiś czas, aż nadzieja nieziszczona zostanie zastąpiona tą, która się urzeczywistnia. N a d z i e j a jest więc warunkiem rozwoju, ale właściwe wiązanie nadziei – przejawem dojrzałości na tej drodze.

<sup>13</sup> J. Galarowicz, *Blask godności*, Kęty: Antyk 2005, s. 276.

<sup>14</sup> Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin: KUL 1994, s. 150.

<sup>15</sup> J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: Znak 2005, s. 285, 286.

<sup>16</sup> Tamże, s. 286.

## MISTRZ I MISTRZOSTWO W WYCHOWANIU

Mistrzostwo wychowawcze nabiera szczególnego znaczenia w dobie narastania masowości w kulturze. Relacja mistrz–uczeń należy do tych, które dla swoich uczestników są źródłem bodźców mobilizujących i ukierunkowujących do działania, a przez to również dających nadzieję i poczucie sensu. Mogłoby się wydawać, że rozumienie tej relacji ma więc ustalone znaczenie. Tymczasem postawy wobec idei mistrza w wychowaniu są zróżnicowane. Jego źródłem jest ryzyko dostrzegane zarówno w obecności, jak i nieobecności mistrza. Ogólnie można je uporządkować jako odniesienia pozytywne oraz negatywne. Zdziwiająco, że negatywność interpretowana jest jako nadmiar mistrzowskiego bycia. Tak nielogiczne wnioskowanie ma swoje źródło w myśleniu potocznym, według którego wystarczy być najlepszym w określonej dyscyplinie, by zyskać miano mistrza. Nadmiar dotyczy zniewolenia w drodze uznania wyższości „mistrza” (pseudomistrza) oraz dobrowolnego podporządkowania się jego decyzjom. W pedagogicznej interpretacji jest to zagrożeniem podmiotowości ucznia. Ma on niską samoocenę, brakuje mu samodzielności myślenia oraz poczucia własnej wartości. W zasadzie pułapka czeka też na samego „mistrza”, który wzrasta w pysze zamiast w mądrości. W rolę „mistrza” można wejść na drodze inicjacji, wychowania lub wyboru samozwańczego. Przed takim „mistrzem” przestrzega Tomasz Stelmachowicz w psychologicznym studium relacji mistrz–uczeń<sup>17</sup>, niesłusznie jednak ograniczając się wyłącznie do takiego rozumienia wspomnianej relacji. Z pewnością takich „mistrzów” (pseudomistrzów) miał też na myśli Richard Rhodes, tytułując swoją książkę *Mistrzowie śmierci. Einsatzgruppen*. Na podstawie relacji ofiar, którym udało się przeżyć, oraz członków oddziałów *Einsatzgruppen* powołanych do eksterminacji Żydów w Europie Wschodniej, wkraczających za główną armią niemiecką, autor opisał ich metodykę mordowania. Lothar Heimbach, członek oddziału, zeznał: „Człowiek staje się panem życia i śmierci, kiedy dostaje rozkaz rozstrzelania trzystu dzieci – i samemu zabija co najmniej sto pięćdziesiąt”<sup>18</sup>. Trudno nie zgodzić się z negatywną postawą wobec tak rozumianego mistrzostwa. Tyle, że w wychowaniu koncepcja taka w ogóle nie powinna mieć racji bytu. Zjawisko należy rozpatrywać w kategorii *pseudos*, czyli jako pretendujące do miana czegoś, czym w rzeczywistości nie jest.

---

<sup>17</sup> *Dialogi z mistrzem*, Białystok: Studio Astropsychologii 2006. Na podstawie tego źródła przedstawiono charakterystykę „mistrza” (pseudomistrza) i jego ucznia.

<sup>18</sup> R. R h o d e s, *Mistrzowie śmierci. Einsatzgruppen*, Warszawa: Bellona 2007.

Mistrzostwo wychowawcze musi uwzględniać afirmację wartości moralnych, które w koncepcji negatywnej zostały pominięte. Mistrz jest życcio-, a nie śmierciodajnym wzorem myślenia i doświadczania dla innych. Człowiek szuka życiodajnego odniesienia, bo potrzebuje go w urzeczywistnianiu swoich potencjalnych możliwości. Nie o dominację, panowanie ani aurę wyższości zabiega mistrz. Jest on transcendentny wobec potrzeby bycia uznawanym. Blask i chwała jego wielkości „przychodzą” jako następstwo nieustannej pracy nad sobą z koniecznym uwzględnieniem wartości moralnych. Wielkość mistrza dotyczy sposobu jego bycia: względem samego siebie oraz innych osób. Nie jest to bycie obojętne, lecz jednocześnie dobre i piękne. W wychowaniu nie chodzi o to, by powiedzieć o sobie: „Jestem mistrzem”, lecz żeby ktoś powiedział: „Jest moim mistrzem”.

#### KONCEPCJE MISTRZOSTWA WYCHOWAWCZEGO

Rozumienie istoty mistrzostwa decyduje o jego koncepcji. Przyjmując, że jest nią ponadprzeciętna wiedza i sprawność jej zastosowania, kreowana jest koncepcja metodyczna mistrzostwa. Zakłada ona możliwość wyuczenia się zachowań mistrzowskich, a w związku z tym określa też ich kanon i kryteria formalnej oceny. Cechą warunkującą osiągnięcie mistrzostwa jest perfekcjonizm: usprawnianie w stopniu najwyższym swoich zalet, niekoniecznie moralnych. Można perfekcjonistycznie opanować sztukę szybkiego czytania, ale też kradzieży czy manipulowania innymi osobami. Celem jest posiadanie: na przykład wiedzy, uznania, miłości, tężyzny fizycznej, a perfekcjonizm jest środkiem do osiągnięcia tego celu. Mistrzostwu przypisany jest więc wymiar instrumentalny. W wychowaniu obrazuje ono stałość dążenia i wysiłku w kształtowaniu cech osobowości niezwykle rzadkich, bo trudnych do zdobycia. Ze względu na specyfikę relacji wychowawczej mistrzostwo w wymiarze instrumentalnym jest jednak niewystarczające, a nawet zagrażające. Trud perfekcjonistyczny może bowiem współwystępować z poczuciem wyższości, rozwojem form egocentryzmu i egoizmu. Na pierwszym planie jest własna doskonałość, która wystarcza do osiągnięcia sukcesu. Starania o własny rozwój mają wartość autoteliczną. Nie jest to zgodne z etyką wychowania, która najwyższą wartość przypisuje dobru ucznia, stawiając je ponad dobrem wychowawcy. Koncepcja mistrzostwa wychowawczego wymaga motywacji perfekcyjistycznej, wedle której wychowawca dochodzi do możliwej dla siebie doskonałości poprzez pozorne zapomnienie o sobie. Pozorność w tym przypadku

nie oznacza braku starań o własny rozwój, lecz nienadawanie im wartości autotelicznej. Rozwój własny wychowawcy służy temu, by lepiej być w relacji z uczniem. O ile perfekcjonizm ukierunkowuje wychowawcę na samego siebie, o tyle perfekcjoryzm zwraca go ku innym osobom. Wzrastanie perfekcjonistyczne jest możliwe, jeśli w centrum starań i zabiegów jest własna osoba; przy wzrastaniu perfekcyjorystycznym jest nim otoczenie osoby. Perfekcjonizm wymaga nieustannego kontrolowania siebie i potwierdzania kolejnych osiągnięć przed samym sobą oraz innymi osobami; perfekcjoryzm – empatii i bezinteresowności działania. Dla perfekcjonisty własna doskonałość jest celem; dla perfekcyjorysty doskonałość nie jest celem, lecz ma swój cel: jest nim bycie moralnie dobre, prowadzące do harmonii wewnętrznej i zewnętrznej osoby. Wychowawca przedkładający moralne dobro ponad własną doskonałość potrafi bez egoistycznego poczucia straty uznać dobro ucznia za najważniejsze w swoich profesjonalnych odniesieniach, kierując się nim na co dzień i wobec każdego ucznia. Taka preferencja wartości kształtuje u niego określone nastawienie jako dyspozycję względnie trwałą. Jest ono ukierunkowane na osobę ucznia i jego dobro rozważane w kategorii wszechstronnego rozwoju. Mistrzostwo wychowawcze implikuje związek profesjonalnej fachowości metodycznej z odpowiedniością etyczną osoby. Taką koncepcję mistrzostwa można nazwać personalistyczną. Mistrz jest osobą, która w dążeniu do prawdy i dobra przekracza próg perfekcjonizmu. Odkrywanie w sobie twórczego potencjału świadomie przeznacza wzrastaniu innych osób.

Zaproponowane koncepcje mistrzostwa odpowiadają dwóm psychologicznym tendencjom właściwym człowiekowi: skłonności do posiadania oraz do bycia. Pierwsza współwystępuje z władaniem; druga – z dawaniem, dzieleniem się, poświęcaniem<sup>19</sup>. Dominacja jednej nad drugą jest warunkowana środowiskowo przez wartości i normy społeczne, ale też mocą indywidualnego (wewnętrznego) wyboru podmiotu. Mistrz jest osobą ukierunkowaną na pełnię bycia. Tym samym jest nadzieją na egzystencjalne rozstrzygnięcie przez ucznia w postaci przedkładania bycia nad posiadanie. Preferencję tę wyraża przekonanie: „Jestem tym, kim jestem, nie zaś tym, co posiadam”<sup>20</sup>. Prawdziwe bogactwo osoby „usytuowane” jest w jej wnętrzu: ma wymiar duchowy, indywidualny, niepowtarzalny. Nikt nie jest w stanie go „wykraść”, bo prawdziwe zagrożenie także należy rozpatrywać w wymiarze wewnętrznym. Jest nim ustanie w rozwoju, czyli brak nadziei i wiary jako sensu i motywacji w przekraczaniu

---

<sup>19</sup> E. F r o m m, *Mieć czy być?*, Poznań: Rebis 2003, s. 171.

<sup>20</sup> Tamże, s. 177.



kresu swoich możliwości. Mistrzostwo w ujęciu personalistycznym jest takim sposobem bycia, w którym afirmacja dominuje nad zniechęceniem. Jest to bycie sprzyjające uczniowi, pozwalające mu rozwijać się i spełniać swoje możliwości. Jest staraniem o człowieczeństwo ucznia mocą swojego człowieczeństwa, tak by mógł on doświadczyć radości bycia. Radość jest przeżyciem jednoczącym mistrza i ucznia, bo jest formą dzielenia się osobowym bogactwem. W kontekście paradoksu egzystencji etycznej znacząca jest myśl Spinozy, że radość jest „przejściem człowieka od mniejszej do większej doskonałości”<sup>21</sup>. Jest to konsekwencją związku radości z miłością: doświadczenie radości jest możliwe tylko wtedy, gdy osoba staje się bezinteresownym darem dla drugiej. Źródłem radości jest więc pozaegoistyczna życzliwość jako troska o dobro drugiej osoby. Mistrzostwo rozpatrywane w wymiarze metodycznym nie jest wystarczające do doświadczania radości, jedynie – nietrwałej przyjemności, zwłaszcza jeśli towarzyszy mu nadmierne skoncentrowanie na samym sobie. Z radością jest podobnie jak ze szczęściem, którego zresztą jest współkonstituującą go cechą: im mocniej się na nich skoncentrować, tym bardziej się oddalają. Radość jest następstwem dobrego bycia w relacji z drugą osobą, a nie celem samym w sobie. Mistrzostwo w ujęciu personalistycznym kieruje uwagę na wzrastanie w osobowym bogactwie i obdarowywanie nim innych. Stąd jego nieodłączną właściwością jest radość bycia. Biblijna zasada uczy, że więcej radości jest w dawaniu niż w braniu. Mistrz jako pielgrzym nadziei uczy takiego sposobu bycia, który owocuje niespodziewaną i zaskakującą radością<sup>22</sup>. Ustępują przed nią takie stany, jak nuda, zazdrość czy agresja przeżywane przez tych, którzy koncentrują się w życiu na swoich potrzebach i oczekiwaniach wobec innych. Postawa roszczeniowa oznacza żądanie miłości bez wysiłku, by samemu kochać. Sprzyja rozczarowaniu, a nie – spełnieniu. Nadzieja zawsze współwystępuje z radością, bo jest komponentem osobowego spełnienia. Obie stanowią istotną część pełni mistrzowskiego bycia.

### PIĘKNO MISTRZOWSKIEGO BYCIA

Z namysłu nad mistrzostwem trudno wyłączyć kategorię piękna. Jego blask jest odbiciem niepowtarzalności osoby, jej trwania w prawdzie i czynienia

---

<sup>21</sup> *Etyka*, Warszawa: PWN 1954, s. 216.

<sup>22</sup> Por. M. Dziewiecki, *Radość zaskakuje*, [www.opoka.org.pl](http://www.opoka.org.pl)

dobra. Jest to więc piękno aksjologicznie nieobojętne, wtórne wobec moralnego dobra, którego urzeczywistnienie jest z kolei metafizycznym warunkiem piękna. Piękno mistrzowskiego bycia jest niedostępne, jeśli wgląd w istotę mistrzostwa zatrzymuje się na wymiarze metodycznym, a realizacja moralnego dobra ma charakter wyłącznie deontologiczny. Taki sposób bycia jest pozbawiony kontemplacyjnego przeżywania, któremu towarzyszy świadomość wartości i sensu działania. Jest rzemiosłem, a nie sztuką bycia. Sztuka polega na odnajdywaniu i ujawnianiu tego, co nie każdy dostrzega. W mistrzowskim byciu w wymiarze personalistycznym twórcze odkrywanie skierowane jest ku uczniowi, w którym WY-dobywane-jest-na-jaw-to-co-CHOWANE<sup>23</sup>. Mistrz jest artystą wychowania. Prawdziwy artysta tworzy z powołania. Jest ono etycznym równoważnikiem nadziei<sup>24</sup>. Zawiera ono w sobie wskazanie piękna i dobra oraz wzbudza entuzjazm do pracy<sup>25</sup>. Ten właśnie entuzjazm pozwala zachwycić się owocami przedkładania bycia ponad posiadanie. Zachwyt nad pięknem ma szczególną wartość poznawczą: odkrywa wartość bycia. O ile mistrzowskie bycie w świetle koncepcji metodycznej służy wzrostowi i zaspokajaniu potrzeby możliwej doskonałości samego mistrza, o tyle w wymiarze mistrzostwa personalistycznego jest niemożliwe, by nie objęło również ucznia. Piękno pełni mistrzowskiego bycia ujawnia się wyłącznie w relacji z uczniem, odkrywając przed obojgiem przestrzeń dobra i zła. Piękno odsyła do dobra<sup>26</sup>.

Mistrzostwo implikuje określony sposób odnoszenia się do swojego bycia. Przedstawione rozważania pozwalają wyrazić je w kategorii trwania w prawdzie, czynienia dobra i doświadczania piękna. Trójjednia prawdy-dobra-piękna z kolei współwystępuje z ukierunkowaniem na godność oraz ze szczęśliwością bycia. Powodem i skutkiem jest miłość – siła stawania się; siła do trwania w prawdzie i czynienia dobra w sposób pozbawiony przymusu, z wiary i nadziei w wartość życia i rozwoju. Miłość oznacza nieskończony szacunek dla niepowtarzalności osoby i realizowania przez nią swojego powołania<sup>27</sup>. Ta twórcza siła odnosi powołanie i jego realizację do więzi osobowych. Bycie pozbawione miłości jest nacechowane *-izmami*: egoizmem, egocentryzmem, perfekcjonizmem. Dopiero promieniowanie miłości nadaje wartość byciu, a w przypadku

<sup>23</sup> Por. A. A. Szoltysek, *Filozofia wychowania*, Toruń: A. Marszałek 1998, s. 196.

<sup>24</sup> Paul Ricoeur (*Podług nadziei*, Warszawa: Pax 1991, s. 284) wyraził przekonanie, że posłanie jest etycznym równoważnikiem nadziei.

<sup>25</sup> Por. Jan Paweł II, *List do artystów*, <http://www.opoka.org.pl/biblioteka>

<sup>26</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków: Znak 1999, s. 134.

<sup>27</sup> Por. M. Kochanek, *Olśnienie i odwaga. Piękno jako kategoria pedagogiczna*, Warszawa: UW 2007, s. 134.

relacji mistrz–uczeń możliwość nieograniczonej w przestrzeni i czasie wzajemności oraz porozumieniu. Czasoprzestrzeń fenomenalną spotkania mistrza i ucznia charakteryzuje jedność, pomimo zmiany miejsca, czasu i przerw w tym spotkaniu. Co więcej, mistrz „nigdy nie odchodzi”. Pozostaje na zawsze, a jego śladem jest odnoszenie się ucznia do swojego bycia. Mistrz nie wywiera przymusu – pociąga, lecz pozostawia wolność; raczej zwywa, niż zobowiązuje do odpowiedzi równie pięknym byciem.

W tekstach o mistrzostwie jest jeden przykład mistrzyni. Tak nazywana jest mądrość. W drodze personifikacji jest ona przedstawiana jako postać stojąca na placach, ulicach i wygłaszająca pouczenia. Charakterystyka uosobionej mądrości ukazuje zarówno jej niezwykle przymioty osobiste, jak i wyjątkowe zadania<sup>28</sup>. Mądrość nie istnieje sama dla siebie. Jest sztuką życia, w tym bycia wobec drugiego człowieka. Łacińskie określenie mądrości *sapientia* pochodzi od *sapere* – smakować: „człowiek mądry potrafi smakować swoje życie, nie pozostawiać je w przeciętności, nie ograniczać własnego dobra do jakiegoś minimum skarlowiącej rzeczywistości. Mądrość życia to pójście za skłonnością ku dobru, pójście do kresu, do maksimum swoich możliwości. Zawiera więc w sobie ideę wyśmienitości i pełni, która pociąga za sobą rozwinięcie i wzrost”<sup>29</sup>. Człowiek mądry jest więc dobrym panem swojego rozumu i woli. Roztropnie i odpowiedzialnie korzysta z wolności, także w wyborze mistrza i ucznia. To mądrość chroni ich relację przed toksycznością. Mistrz jest pielgrzymem nadziei, ale też prawdy i mądrości.

#### BIBLIOGRAFIA

- Chudy W., Społeczeństwo zakłamanie, Warszawa: Oficyna Naukowa 2007.  
Dziewiecki M., Radość zaskakuje, [www.opoka.org.pl](http://www.opoka.org.pl)  
Filipkowski J., Koncepcja nadziei w filozofii św. Tomasza z Akwinu, Olsztyn: UWM 2004.  
Fromm E., Mieć czy być?, Poznań: Rebis 2003.  
Fromm E., Niech się stanie człowiek, Warszawa–Wrocław: PWN 2000.  
Galarowicz J., Blask godności, Kęty: Antyk 2005.  
Jan Paweł II, List do artystów, <http://www.opoka.org.pl/biblioteka>  
Jan Paweł II, Przekroczyć próg nadziei, Lublin: KUL 1994.  
Kochanek M., Ośnienie i odwaga. Piękno jako kategoria pedagogiczna, Warszawa: UW 2007.

---

<sup>28</sup> B. Poniży, *Mądrość uosobiona w Syr 24 i w Księdze Mądrości*, w: *Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza*, red. A. S. Jasiński i W. J. Szytk, Katowice: Prowincja Wniebowzięcia NMP Zakonu Braci Mniejszych w Polsce 2008, s. 39, 48.

<sup>29</sup> M. Mróz, *Mądrość cnót – drogą odzyskania „smaku życia”*, w: *Mądrość życia. W szkole cnót chrześcijańskich*, red. M. Mróz, Toruń: UMK 2003, s. 31.

- Mądrość życia. W szkole cnót chrześcijańskich, red. M. Mróz, Toruń: UMK 2003.
- Pieper J., O miłości, nadziei i wierze, Poznań: W drodze 2000.
- Ponیزی B., Mądrość uosobiona w Syr 24 i w Księdze Mądrości, w: *Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza*, red. A. S. Jasiński i W. J. Szytk. Katowice: Prowincja Wniebowzięcia NMP Zakonu Braci Mniejszych w Polsce 2008.
- Rhodes R., Mistrzowie śmierci. Einsatzgruppen, Warszawa: Bellona 2007.
- Ricoeur P., Podług nadziei, Warszawa: Pax 1991.
- Spinoza B., Etyka, Warszawa: PWN 1954.
- Stelmachowicz T., Dialogi z mistrzem. Białystok: Studio Astropsychologii 2006.
- Strapko I., Apologia nadziei w filozofii i pedagogice Józefa Tischnera, Kraków: Nomos 2004.
- Sujak E., Rozważania o ludzkim rozwoju, Kraków: Znak 1998.
- Szołtysek A., Filozofia wychowania, Toruń: A. Marszałek 1998.
- Tischner J., Filozofia dramatu, Kraków: Znak 1999.
- Tischner J., Świat ludzkiej nadziei, Kraków: Znak 2005.
- Witkowski L., Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji, w: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*, red. L. Witkowski, Warszawa: IBE 2007.

## MASTER AS A PILGRIM OF HOPE

### Summary

Hope provides life with sense. Therefore it is important to experience it, to express and sustain it. Hope reveals the condition of contemporary human beings. It never leaves them; on contrary, they can abandon hope.

Master is a source of hope for the others – this is a person of extraordinary knowledge of things and righteousness. In a relationship with a disciple, master encourages him or her to work on their personality, being an example of endurance on the path of self-development. We can distinguish two concepts of mastership. The methodic one – emphasizes one's perfect knowledge and ability to use it. According to it, one can learn the master's pattern of behaviour. The goal is one's perfection. The second concept – the personalist one – promotes sacrifice of one's perfection in service to fellowmen. One's perfection is not a goal here, but has its own goal: this is the disciple's growth. In upbringing only the personalist mastership makes it possible to experience the master's existence in its entirety, which represents the hope for the disciples development.

*Translated by Wojciech Wiśniewski*

**Słowa kluczowe:** mistrz, mistrzostwo, nadzieja.

**Key words:** master, mastership, hope.

KATARZYNA UZAR

FENOMEN NADZIEI  
W WOJCIECHA CHUDEGO FILOZOFII WYCHOWANIA

Człowiek współczesny dojrzewa w nadziei,  
w jej konfliktach, stygnięciach i jej powrotach.

J. Tischner<sup>1</sup>

Fenomen nadziei związany jest z pewnego rodzaju tajemnicą, nieuchwytnością, jaka towarzyszy jego doświadczeniu. Z jednej strony trudno w sposób oczywisty i jasny odpowiedzieć, co stanowi istotę nadziei, z drugiej strony zaś intuicyjnie daje się ona odczuć jako podstawowa siła napędowa naszego życia i rozwoju. Jest rzeczywistością dotyczącą zarówno tego, co aktualne, jak i tego, co ma się wydarzyć, czego do końca nie obejmujemy naszymi nawet najśmielszymi przewidywaniami<sup>2</sup>. Obecność lub brak nadziei w zasadniczy sposób wpływa na kształt życia człowieka w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym. Dotyczy to również wychowania, w którym nadzieja związana jest nie tylko z teleologią, aksjologią, sferą podstaw teoretycznych, ale również z praktyką pedagogiczną.

Fakt ten znajduje swoje zobrazowanie w Wojciecha Chudego filozofii wychowania. Jego myśl pedagogiczna nasycona jest różnorodnymi wymiarami

---

Mgr KATARZYNA UZAR – asystent Katedry Filozofii Wychowania w Instytucie Pedagogiki KUL; adres do korespondencji: Al. Raclawickie 14 20-950 Lublin; e-mail: kuzar@kul.lublin.pl

<sup>1</sup> *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: Znak 2000, s. 287. Zarysowane w artykule elementy filozofii nadziei J. Tischnera będą stanowić tło dla zobrazowania fenomenu nadziei w Wojciecha Chudego filozofii wychowania, który myśl filozoficzną powyższego autora ujmował w sposób krytyczny – szerzej na ten temat w: W. Chudy, *O silne serce kultury. (Polemika syntetyzująca z Ks. Józefem Tischnerem)*, „Znak” 1982, nr 329, s. 242-253.

<sup>2</sup> Por. T. Gadałcz, *O umiejętności życia*, Kraków: Znak 2005, s. 189, 190.

nadziei, dotyczącymi zarówno samego człowieka-osoby jako podmiotu wychowania, jak i relacji wychowawczej. Nie jest to usystematyzowana koncepcja „pedagogiki nadziei”, niemniej jednak w istotny sposób wpisuje się w nurt współczesnej myśli filozoficznej i pedagogicznej dotyczącej tego konstytutywnego aspektu egzystencji człowieka.

Celem artykułu będzie zatem ukazanie fenomenu nadziei jako istotnego czynnika dla rozwoju i wychowania człowieka. Zasadniczym rysem perspektywy rozważań, wynikającym z charakteru filozoficzno-pedagogicznych analiz Chudego, będzie odwoływanie się do bezpośredniego doświadczenia, wymiaru przeżyciowego ludzkiej egzystencji. Jest to również podyktowane nurtem personalizmu etycznego<sup>3</sup> (łączącego w sobie podejście metafizyczne (przedmiotowe) z „odkryciem subiektywności” (wymiar podmiotowy))<sup>4</sup> w istotny sposób wyznaczających sposób refleksji Chudego. Przeprowadzone analizy nie będą miały zatem charakteru ściśle metodologicznego, ujmującego nadzieję jako określoną kategorię w omawianej filozofii wychowania. Będzie to raczej próba wyodrębnienia wymiarów nadziei w myśli Chudego dotyczącej człowieka, który jest i zarazem staje się osobą, a przez to może stać się podmiotem wychowania, w szczególności zaś samowychowania.

#### NADZIEJA W FILOZOFII WSPÓŁCZESNEJ – SZKIC HISTORYCZNO-FILOZOFICZNY

Dla wyodrębnienia problematyki nadziei w myśli Chudego użyteczne wydaje się skrótowe nakreślenie obszaru tematycznego współczesnej filozofii nadziei ze szczególnym uwzględnieniem myślicieli, których poglądy wpłynęły na rozwój personalizmu. W tym kręgu bowiem kształtowała się jego filozofia wychowania. Wielość filozoficznych inspiracji w tej dziedzinie wymaga, ze względu na ramy objętościowe artykułu, ograniczenia się do prezentacji kilku koncepcji, zdaniem autorki, w szczególny sposób istotnych dla podejmowanej tematyki.

Należą do nich z pewnością poglądy Gabriela Marcela, francuskiego myśliciela nurtu egzystencjalizmu chrześcijańskiego. Zasadniczymi zarysami jego koncepcji są: metafizyczny status nadziei wpisanej w strukturę człowie-

---

<sup>3</sup> Do reprezentantów tego nurtu należą: K. Wojtyła, T. Styczeń, A. Rodziński, R. Buttiglione i in. Zob. W. Chudy, *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny” 26(1998), z. 3, s. 76.

<sup>4</sup> Tamże, s. 76-78.

ka, jej komunijny i teologiczny wymiar. Jako *homo viator* w toku ziemskiej egzystencji człowiek ciągle dąży do spełnienia<sup>5</sup>. Możliwe staje się to w komunii miłości z samym sobą, innymi ludźmi, przede wszystkim zaś z Bytem Absolutnym<sup>6</sup>, który jest źródłem ostatecznej nadziei. Ona to wnosi w życie dynamizm ciągłego przekraczania siebie (zwłaszcza w sytuacji pokusy rozpacz), transcendencji, odpowiadania wołaniu zakorzenionemu w strukturze człowieka dar-wezwanie<sup>7</sup> do partycypowania w wieczności<sup>8</sup>.

Teologiczny wymiar ma również koncepcja nadziei egzystencjalisty i hermeneuty Paula Ricoeura. Ma ona jednak wyraźny wymiar historyczny. Nadzieja ostatecznie nadaje celowość ludzkim dziejom<sup>9</sup>. Jej istota zamyka się w określeniach sensu i tajemnicy<sup>10</sup>. Zadaniem człowieka jest szukanie sensu wydarzeń doświadczanych w perspektywie czasu. Pozostaje on jednak ukryty pod niejednoznacznością, a nawet absurdalnością historii. Źródłem oparcia i zrozumienia celowości życia jest chrześcijańska perspektywa zbawienia. Wiara w osiągnięcie życia wiecznego dodaje odwagi i siły do zmagania się z trudem, niepewnością współczesnej cywilizacji<sup>11</sup>.

Myśl obydwu francuskich filozofów (zwłaszcza Marcela) znacząco kształtowała personalistyczną filozofię nadziei Józefa Tischnera<sup>12</sup>. Związana jest ona ściśle z aksjologicznym wymiarem życia człowieka. Akt nadziei, będąc odpowiedzią na doświadczenie egzystencjalnej rozpacz, pozwala na odkrycie własnej wartości, posiadania niezbywalnej osobowej godności<sup>13</sup>. Tischnerow-

---

<sup>5</sup> J. K r a s i ń s k i, *Analiza i znaczenie nadziei*, w: *Nadzieja w postawie ludzkiej*, red. W. Słomka, Lublin: TN KUL 1992, s. 16.

<sup>6</sup> P o r. J. J a g i e ń o, *Problematyka nadziei we współczesnej filozofii człowieka*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2004, nr 3, s. 52.

<sup>7</sup> G. M a r c e l, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, przekł. P. Lubicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1984, s. 65.

<sup>8</sup> Całość rozważań Marcela (*Homo viator*, s. 70) na temat nadziei w syntetyczny sposób zawiera się sformułowanej przez niego definicji nadziei, która jest „[...] gotowością duszy zaangażowanej dostatecznie głęboko w doświadczenie komunii, by mogła dokonać aktu transcendentnego, odmiennego od aktu woli i poznania, którym to aktem stwierdza ona żywą wieczność; przy tym doświadczenie to stanowi jednocześnie rękojmię i przesłanki owej wieczności”.

<sup>9</sup> J a g i e ń o, *Problematyka nadziei*, s. 54.

<sup>10</sup> Z o b. P. R i c o e u r, *Podług nadziei. Odczyty, szkice, studia*, oprac. S. Cichowicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1991, s. 192.

<sup>11</sup> T a m ż e, s. 196.

<sup>12</sup> Z o b. I. S t r a p k o, *Apologia nadziei w filozofii i pedagogice Józefa Tischnera*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos” 2004, s. 54; J a g i e ń o, *Problematyka nadziei*, s. 61.

<sup>13</sup> T i s c h n e r, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 276.

ska nadzieja ma również aspekt teologiczny – jest łaską<sup>14</sup>, którą w postawie wolności może przyjąć człowiek. Odbywa się to w dialogicznej relacji powiernictwa między Bogiem a człowiekiem, opartą na wzajemności w perspektywie dobra<sup>15</sup> (stąd również agatologiczny charakter nadziei). Otwiera się tutaj również przestrzeń dla chrześcijańskiej pedagogiki nadziei – znamiennego rysu twórczości Tischnera – ujmowanej jako praca około ludzkiej nadziei<sup>16</sup> (zarówno w wymiarze boskiej pedagogii<sup>17</sup>, jak i międzyludzkich relacji wychowawczych).

Zarysowane w ten sposób ujęcia nadziei z pewnością należałoby uzupełnić o aspekty myśli Josefa Piepera (interpretowana w duchu neotomistycznym nadzieja jako cnota), Viktora Frankla (nadzieja związana z pojęciem sensu życia), Jana Pawła II czy też Benedykta XVI (chrześcijański, eschatologiczny wymiar nadziei zakorzenionej w egzystencji człowieka) i wielu innych myślicieli doby współczesnej. Każdy z nich dokłada pewien element do bogatej rzeczywistości, jaką stanowi fenomen nadziei, zakorzeniony już na poziomie struktury bytowej człowieka, która jest zakorzeniona w człowieku już na poziomie struktury bytowej.

#### CZŁOWIEK JAKO *ENS SPERANS* – „BYT NADZIEJNY”

Cechą ludzkiej egzystencji jest nieustanne wybieganie ku przyszłości<sup>18</sup>, tej najbliższej, dotyczącej kolejnego dnia, nieco odleglejszej związanej z planami życiowymi czy też tej, o którą pojawiają się pytania u kresu życia. Doświadczeniom tym towarzyszy nadzieja, oczekiwanie na określone dobro, które może stać się naszym udziałem. Jest ona czynnikiem pozwalającym odnaleźć sens i motywację do dalszego działania nawet w skrajnych sytuacjach egzystencjalnych. Immanencja i powszechność nadziei w życiu człowieka (w opozycji do zjawisk rozpaczki uznawanych za swoistego rodzaju „patologię życia”) sprawia, iż staje się ona „[...] jednym z najprostszych źródłowych ge-

<sup>14</sup> Strapko, *Apologia nadziei*, s. 154.

<sup>15</sup> Tamże, s. 155.

<sup>16</sup> Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 84.

<sup>17</sup> Jagiełło, *Problematyka nadziei*, s. 65.

<sup>18</sup> Por. W. Chudy, *Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*, w: *Dar i tajemnica śmierci. Tydzień Eklezjologiczny 2006. W trosce o Kościół*, t. VII, Lublin: Polihymnia 2007, s. 137.



stów istoty żywej”<sup>19</sup>, człowiek zaś określany jest jako *ens sperans* – byt posiadający nadzieję<sup>20</sup>.

U podstaw tego stwierdzenia leżą również prawdy dotyczące osobowego wymiaru życia człowieka, sformułowane na gruncie filozofii personalistycznej. Chudy, akcentując rolę nadziei jako jednej z czołowych wartości w personalistycznej antropologii, widział w niej przeciwwagę dla egzystencjalistycznych „filozofii rozpaczy”<sup>21</sup> XX wieku. Spróbujmy zatem prześledzić wymiary nadziei, która „[...] modeluje człowieka w samym jego bycie i jest tym, co tworzy strukturę osoby”<sup>22</sup>.

Do podstawowych cech człowieka, stojących u źródeł nadziei, należy potencjalność. Zasada się ona na złożeniu struktur możności (istnienia)<sup>23</sup> i aktu (istoty) (*łac. potentia – actus*), obecnym w każdym (również osobowym) bycie. Wszystkie przynależne człowiekowi właściwości (ontyczne, aksjologiczne, fizyczne, duchowe) dane są jedynie w stopniu zaczątkowym. W ciągu życia każdy z nas powołany jest do ich realizacji – dążenia do pełni osobowego rozwoju. Otwiera się tutaj miejsce dla nadziei, która w dzieciństwie człowieka zakreśla swoje najszersze horyzonty (jak pisze Zygmunt Baumann: „Dzieciństwo [...] to *nieskończoność możliwości*”<sup>24</sup>), by u kresu życia przemienić się w nadzieję ostatecznego spełnienia<sup>25</sup>. Spełnianie owych nadziei odbywa się w działaniu, poprzez dokonywane czyny, mającym również wymiar moralny i aksjologiczny, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

---

<sup>19</sup> J. Pieper, *O miłości, nadziei i wierze*, tłum. I. Gano, K. Michalski, Poznań: W drodze 2000, s. 157.

<sup>20</sup> Por. S. Moysa, *Nadzieja zawieść nie może*, Warszawa: Wydział Teologiczny Towarzystwa Jezusowego 1981, s. 3.

<sup>21</sup> Wymienić tutaj można m.in. poglądy J. P. Sartre’a, A. Camusa. Zob. W. Chudy, *Drogi nadziei*, „*Verbum Vitae*” 2006, nr 9, s. 151, 155; tenże, *Człowiek nie może decydować. Sprawa Terri Schiavo*, „*Rzeczpospolita*” 2005, nr 75; J. Filipkowski, *Koncepcja nadziei w filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2004, s. 25-29.

<sup>22</sup> Moysa, *Nadzieja zawieść nie może*, s. 16.

<sup>23</sup> Między złożeniami bytowymi „możność–akt” oraz „istota–istnienie” zachodzi relacja odpowiadania nie zaś tożsamości. Por. M. A. Krąpiec, *Akt i możność*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, M. J. Gondek, T. Zamojska, M. Nawracała-Urban, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000, s. 145.

<sup>24</sup> Będącej „tworzywem” dla kształcenia umiejętności dokonywania wyborów, jaką jest wychowanie – zob. Z. Bauman, *Dzieciństwo godności ludzkiej*, „*Midrasz*” 2002, nr 68, s. 11.

<sup>25</sup> Por. J. Nagórny, *Nadzieja chrześcijańska wobec wyzwań współczesności*, w: *Nadzieja chrześcijańska a nadzieje ludzkie*, red. J. Nagórny, M. Pokrywka, Lublin: Wyd. KUL 2003, s. 76.

Z potencjalnością bytu osobowego związany jest również fakt przygodności (łac. *contingentia*). Metafizycznie osadzony w relacji (różnicy) między wspomnianymi strukturami istoty i istnienia, decyduje o egzystencjalnej kruchości, niedoskonałości i skończoności człowieka<sup>26</sup>. Naocznie cecha przygodności ujawnia się w faktach choroby, cierpienia, różnorodnych brakach natury fizycznej i duchowej, a także nieuchronności śmierci. Doświadczenia te stają się szczególnym momentem dla „uruchomienia” postawy nadziei będącej swoistego rodzaju „odповідzią bytu [człowieka – przyp. aut.] na sytuację próby”<sup>27</sup>.

Odpowiedź ta możliwa jest dzięki zdolności do transcendencji zakorzenionej w duchowym wymiarze struktury człowieka. Dzięki niemu osoba jest w stanie przekraczać wyżej wspomniane ograniczenia w kierunku wartości niezmiennych, absolutnych. Rdzeń nadziei tkwi w duchowej warstwie człowieka, czyniąc z niej tym samym rzeczywistość transcendentną w stosunku do aktualnego, doczesnego wymiaru życia. Chudy mówił tutaj o swoistego rodzaju zmianie poziomu ontologicznego nadziei<sup>28</sup>, jaka dokonuje się na granicy teraźniejszości i przyszłości. Czasowy wymiar egzystencji człowieka zyskuje swój sens w działaniu ukierunkowanym „poza-czas”, w stronę wieczności<sup>29</sup>. W punkcie tym łączą się nadzieje doczesne z nadzieją ostateczną, mającą wymiar eschatologiczny<sup>30</sup>, ujmowaną z punktu widzenia myśli chrześcijańskiej. Nadzieja absolutna jest wspomnianym już wcześniej darem nadprzyrodzonym, łaską<sup>31</sup>, na którą człowiek w swojej wolności może odpowiedzieć.

Kryterium zgodności, wspólnym mianownikiem pomiędzy nadziejami ludzkimi a nadzieją nadprzyrodzoną jest godność człowieka<sup>32</sup>. Otwiera się tutaj sfera aksjologii oraz moralności w strukturze bytowej i egzystencji człowieka. Godność dotycząca całej jedności duchowo-cieleśnej, jaką jest osoba<sup>33</sup>, uzasadniana filozoficznie, oparta jest przede wszystkim na rozumnej zdolności

---

<sup>26</sup> Zob. W. Chudy, *Sens życia a sens trudu. U podstaw rozważań nad problemem sensu życia osób niepełnosprawnych*, w: *Osoby niepełnosprawne w życiu społeczeństwa i Kościoła*, red. A. Bartoszek, D. Sitko, t. I, Katowice–Ruda Śląska 2003, s. 41.

<sup>27</sup> Marcel, *Homo viator*, s. 30.

<sup>28</sup> *Odchodzenie z nadzieją*, s. 138.

<sup>29</sup> Tenże, *Przed końcem tysiąclecia*, „Ethos” 1999, nr 4(48), s. 265.

<sup>30</sup> Por. Jan Paweł II, *Nadzieja jako oczekiwanie i przygotowanie Królestwa Bożego. Audiencja generalna 2 grudnia 1998*, „L’Osservatore Romano” 1999, nr 3, s. 31-32.

<sup>31</sup> Pieper, *O miłości, nadziei i wierze*, s. 157.

<sup>32</sup> Nagórny, *Nadzieja chrześcijańska*, s. 64.

<sup>33</sup> Por. J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kraków: PAT 1994, s. 52.

człowieka do opowiadania się w wolny sposób za prawdą – „[...] człowiek jest sobą poprzez prawdę. Stosunek do prawdy stanowi o człowieczeństwie, konstytuuje godność osoby”<sup>34</sup>. Od strony zaś teologicznej ma swe źródło w faktach stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boże, a także odkupienia ludzkości przez Chrystusa. Są one również swoistego rodzaju wyrazem ufności i nadziei pokładanych w człowieku<sup>35</sup>. Tak podbudowana godność jest niezmienną wartością, przynależną każdej osobie, niezależnie od zdolności intelektualnych, sprawności fizycznych, kontekstu społecznego i kulturowego, w którym żyje. Jest podstawą optymizmu metafizycznego<sup>36</sup>, jasno ukazującego ontyczne korzenie nadziei tkwiące w strukturze człowieka. Akty nadziei odsłaniają, a zarazem pozwalają zachować godność tkwiącą w każdym człowieku, zwłaszcza w sytuacjach egzystencjalnej próby. Ujawnia się w nich „Ja aksjologiczne”<sup>37</sup> człowieka, będące zarazem moralnym kryterium i weryfikatorem jego postępowania.

Kluczową rolę odgrywa tutaj wartość prawdy, która odczytana w sposób obiektywny staje się punktem wyjścia dla nadziei<sup>38</sup> – jak pisze Chudy: „Człowiek dążący do prawdy obiektywnej i obcujący z nią, [...] odnajduje na swej drodze okruchy nadziei”<sup>39</sup>. W obliczu wielorakich zakłamań, zagrożeń obecnych w życiu jednostkowym i społecznym<sup>40</sup> – swoistych „patologii nadziei”<sup>41</sup>, prawda ma moc wyzwalającą, pozwala na zmierzenie się z otaczającą rzeczywistością, będącą często źródłem wielu obaw i lęku. Świadome stanięcie wo-

---

<sup>34</sup> K. Wojtyła, *Znak sprzeciwu*, Paris 1980, s. 115– cyt. za: W. Chudy, *Godność człowieka jako wartość ontyczno-wychowawcza*, w: *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Lublin: Wyd. KUL 2004, s. 78.

<sup>35</sup> Tischer, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 283.

<sup>36</sup> W. Chudy, *Godność człowieka jako wartość ontyczno-wychowawcza*, w: *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Lublin: Wyd. KUL 2004, s. 80.

<sup>37</sup> Tischer, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 276.

<sup>38</sup> Uwyraźnia się tutaj w szczególny sposób związek myśli Wojciecha Chudego i Karola Wojtyły/Jana Pawła II – por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin: TN KUL 2000, s. 180-187.

<sup>39</sup> *Drogi nadziei*, s. 159.

<sup>40</sup> Należą do nich m.in. oświeceniowa idea samowystarczalności człowieka, relatywizacja wartości, subiektywizacja prawdy (jako konsekwencja kantowskiej idei autonomii jednostki), negacja wartości religijnych (rezultat egzystencjalistycznego „sądu nad Bogiem”). Zob. Chudy, *Drogi nadziei*, s. 153, 155, 158.

<sup>41</sup> Termin zaczerpnięty od Ricoeura (*Podług nadziei*).

bec prawdy o świecie, sobie samym<sup>42</sup> umożliwia odkrycie perspektywy dobra<sup>43</sup> umożliwia podjęcie na nowo trudu codzienności, staje się również podstawowym czynnikiem rozwoju osobowego<sup>44</sup>.

Dokonuje się on w czynach miłości, otwarciu na drugiego człowieka (afirmacji jego osobowej godności) i Boga (w ujęciu chrześcijańskim). Ujawnia się tutaj komunijny wymiar nadziei. Właściwie rozumiana, ze swej natury ma ona charakter „społeczny”, jest zawierzeniem, ufnością pokładaną w kimś (relacją typu „ja–ty”)<sup>45</sup>, nie zaś w sobie czy bytach materialnych. Jest swoistego rodzaju wyjściem z własnej subiektywności, a także uznaniem prymatu wartości typu „być” nad „mieć”<sup>46</sup>. Czyny miłości nadają nadziei charakter dynamiczny, nie jest ona tylko kontemplacją nad odkrytymi w świecie i człowieku wymiarami dobra, ale aktywnym działaniem<sup>47</sup> – świadectwem o odnalezionej i przyjętej prawdzie<sup>48</sup>.

Miłość i prawda stanowią według Chudego „źródła niegasnącej nadziei”<sup>49</sup>, głęboko osadzone teologiczne. Obydwie wartości są „poznawczymi obrazami” Najwyższej Prawdy i Miłości wyrażających się w odkupieniu (określanym przez Chudego „najgłębszą dialektyką miłości”<sup>50</sup>) i stałej, miłującej obecności Boga w życiu człowieka<sup>51</sup>. Fakty te nadają sens ludzkim doświadczeniom trudu i cierpienia, otwierając zarazem perspektywę nadziei życia wiecznego. Egzystencja człowieka jest ciągłym przekraczaniem przestrzeni doczesnych możliwości w kierunku świata metafizyki i religii, jest drogą ufności<sup>52</sup> na związanie nadziei ludzkich z nadzieją ostateczną w spotkaniu z Bogiem.

---

<sup>42</sup> Por. Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin: RW KUL 1994, s. 160.

<sup>43</sup> Chudy, *Drogi nadziei*, s. 158.

<sup>44</sup> Por. W. Chudy, *Być a stawać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie” 2004, nr 4(29), s. 35.

<sup>45</sup> Moysa, *Nadzieja zawieść nie może*, s. 15.

<sup>46</sup> Por. Marcel, *Homo viator*, s. 63.

<sup>47</sup> Por. *Debata o nadziei – w „Jaskini filozofów” rozmawiają prof. Krzysztof Michalski, prof. Barbara Skarga, prof. Władysław Stróżowski, prof. Charles Taylor. Wprowadzenie: Krzysztof Michalski*, „Tygodnik Powszechny” 2002, nr 21, s. 10-11.

<sup>48</sup> Chudy, *Drogi nadziei*, s. 159.

<sup>49</sup> Tamże, s. 164.

<sup>50</sup> Tamże, s. 157.

<sup>51</sup> *Debata o nadziei*, s. 4.

<sup>52</sup> Tenże, *Odchodzenie z nadzieją*, s. 138-139.

WYCHOWANIE  
JAKO „PRACA NAD LUDZKĄ NADZIEJĄ”<sup>53</sup>

Zarysowana wyżej koncepcja człowieka – osoby, w którego strukturę koniecznościowo wpisany jest fenomen nadziei<sup>54</sup>, odnoszący jego egzystencję do wymiaru transcendencji i wartości absolutnych, napotyka dziś wiele przeszkód w realizacji. Ludzka nadzieja poddawana jest wielu próbom, tym dotkliwszym że dotyczą one wartości znajdujących się u jej podstaw. Kwestionowanie ich obiektywnej hierarchii, nastawienie na zmianę, chwilowość i intensywność przeżyć, będące cechami „płynnej nowoczesności”<sup>55</sup> czynią zbytecznymi „nadzieje długofalowe” o charakterze absolutnym. Wymiar czasu potrzebny do spełnienia się nadziei ograniczony został do terażniejszości i niemalże natychmiastowości<sup>56</sup>.

Tymczasem prawda o ludzkiej egzystencji jest inna – nie wszystkie dobra zostają człowiekowi udzielone (czasem są wręcz przeciwnie – doświadcza ich straty), do realizacji innych potrzeba mozolnego trudu dokonującego się w toku całego życia. Jest w nie również wpisana pokusa rozpaczy (związana chociażby z doświadczeniem zła, cierpienia, choroby), wobec której współczesne „trendy myślenia” pozostają bezradne. Jawi się zatem potrzeba pedagogiki, która ukaze właściwe horyzonty nadziei i wartości, jakie wnoszą ze sobą w zmienną i niepewną rzeczywistość współczesnego człowieka.

Sam fakt wychowania (u którego źródeł leży potencjalność człowieka) ze swej istoty zwiiera się w przestrzeni nadziei – sytuuje się „[...] pomiędzy «jest» a «powinno», nie miałyby [ono – przyp. aut.] sensu, gdyby wizja tego, co powinno być, nie wystawała poza to, co jest”<sup>57</sup>. Choć związany z ryzykiem „stania w miejscu”, jego rezultaty są jedynie prawdopodobne, nie zaś pewne<sup>58</sup>, podejmowany jest jednak z nadzieją doprowadzenia człowieka do pełni osobowego rozwoju.

<sup>53</sup> Por. J. Tischner, *Myśli wyszukane. O sobie*, „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 28, s. 24.

<sup>54</sup> W. Dłubacz, *Filozoficzne podstawy nadziei*, w: *Czytając „Przekroczyć próg nadziei”*, red. T. Styczeń, Z. Zdybicka, Lublin: RW KUL 1985, s. 257.

<sup>55</sup> Z. Baumann, *Wieczność w opatach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001 (numer specjalny *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*), s. 11.

<sup>56</sup> Tamże, s. 16, 17, 22.

<sup>57</sup> Tamże, s. 29.

<sup>58</sup> J. Tischner, *Myśli wyszukane. Człowiek i jego nadzieja*, „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 28, s. 19.

Cel ten wymaga od obydwu stron relacji wychowawczej wysiłku, ciągłego zmagania się z ograniczeniami własnej egzystencji. Pedagogika nadziei jest bowiem pedagogiką trudu życia ludzkiego. Dotarcie do głębi bogactwa tkwiącego w człowieku wymaga systematycznej pracy nad własnym samostanowieniem<sup>59</sup>. Wymaga refleksji i krytycznej oceny swych czynów w aspekcie dobra i zła moralnego, a także kształtowania siły woli w odpowiadaniu na rozpoznane wartości. Znaczącą rolę odgrywa tutaj również formacja postaw pokory, cierpliwości, odwagi i męstwa<sup>60</sup> pozwalających z jednej strony na uznanie własnej kondycji egzystencjalnej, z drugiej zaś na „pozytywną nieakceptację”<sup>61</sup>, motywującą do stałego wysiłku przekraczania siebie w kierunku najwyższych wartości osobowych. Są to zarazem kluczowe wymiary procesu samowychowania zmierzającego do osiągnięcia pełni osobowej dojrzałości<sup>62</sup>, stanowiącego istotę pedagogiki personalistycznej<sup>63</sup>.

Jak już zasygnalizowano, jest to również wychowanie do umiejętnego korzystania z daru wolności<sup>64</sup>, dokonywania właściwych wyborów pomiędzy tym, co stanowi nadzieje pozorne, a wartościami przyczyniającymi się do spełnienia nadziei ostatecznej. Kryterium tak rozumianej wolności jest prawda i godność osobowa drugiego człowieka. Władzą zaś dokonującą oceny i weryfikacji postępowania w aspekcie tych wartości jest sumienie. Jego wychowanie jest – według Chudego – jednym z podstawowych warunków rozwoju człowieka jako osoby<sup>65</sup>.

Rzeczywistość tak ujmowanego wychowania jest sferą niezwykle subtelną i nieprzewidywalną – jest swoistego rodzaju sztuką<sup>66</sup>, w której motywem twórczości jest nadzieja osiągnięcia pełni osobowego rozwoju przez podmioty wychowania. Dlatego też istotną rolę pełni tutaj relacja wychowawcza, oparta na postawach spotkania<sup>67</sup> i dialogu. Stwarzają one szansę wzajemnego

---

<sup>59</sup> W. Chudy, *Jan Paweł II – nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, w: *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra 18-20 listopada 2004*, red. J. Dobrzyńska, Warszawa: Rada Szkół Katolickich 2004, s. 34.

<sup>60</sup> Tamże, s. 40; tenże, *Odchodzenie z nadzieją*, s. 126; Pieper, *O miłości, nadziei i wierze*, s. 158; Gadacz, *O umiejętności życia*, s. 195.

<sup>61</sup> Marcel, *Homo viator*, s. 39.

<sup>62</sup> W. Chudy, *Realny trud i łatwość pozoru*, „Zeszyty Karmelitańskie” 2003, nr 2(23), s. 30.

<sup>63</sup> Tenże, *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 2006, nr 75, s. 70.

<sup>64</sup> Tamże, s. 63.

<sup>65</sup> Por. A. Szudra, *Pedagogia godności. Etyka pedagogiczna w ujęciu Wojciecha Chudego*, „Ethos” 2007, nr 79-80, s. 122.

<sup>66</sup> W. Chudy, *Elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra, s. 6 (w przygotowaniu do druku).

<sup>67</sup> Por. J. Tischner, *Wobec wartości*, Poznań: W drodze 2001, s. 55.

otwarcia się, odkrycia i ubogacenia wartościami – budzenia w sobie i drugim człowieku nadziei, zdolności do miłowania<sup>68</sup> – wzajemnego obdarowywania swoim człowieczeństwem.

Podstawową metodą wychowawczą jest tutaj *ś w i a d e c t w o*. Własny przykład jest najbardziej czytelnym sposobem unaoczniania i uwrażliwiania na godność drugiego człowieka<sup>69</sup>. Odpowiedzią zaś ze strony wychowanka jest otwarcie się<sup>70</sup> na „pokazanie swojego życia”<sup>71</sup> przez wychowawcę. Przy czym należy zaznaczyć, że relacja ta ma charakter zwrotny – niejednokrotnie wychowanek staje się wychowawcą swojego mistrza, motywując go również do własnego rozwoju i pracy nad sobą<sup>72</sup>. Jest to zarazem konstytutywny warunek pracy w obszarze nadziei człowieka – swoistego rodzaju relacji powiernictwa – warunek *w i e r n o ś c i*<sup>73</sup>, chroniący przed zdradą wychowania<sup>74</sup>.

Na jego straży stoją również wartości chrześcijańskie, które akcentuje Chudy w swojej filozofii wychowania. Pedagogika oparta na personalistycznej koncepcji człowieka ma pomagać w odkrywaniu etycznego wymiaru życia i wartości absolutnych nadających sens ludzkiej egzystencji<sup>75</sup>.

Szczególną płaszczyzną realizacji tych zadań jest wychowanie do nadziei i przez nadzieję, dotyczące osób chorych, niepełnosprawnych i umierających, będące istotną dziedziną myśli pedagogicznej Chudego. Zasadniczym jej rysem jest, wspomniana już wcześniej, prawda o godności człowieka – wartości niezmiennej, „ciągle młodej”<sup>76</sup>, opierającej się dysfunkcjom ciała, dramatom ludzkich doświadczeń czy też upływowi czasu. Nie jest to pedagogia idealistycznego spojrzenia na świat ludzkiego cierpienia, będącego niejednokrotnie trudną do zrozumienia tajemnicą<sup>77</sup>. Jest koncepcją wychowania, która w trudnych doświadczeniach widzi jednak szansę dla rozwoju osobowego człowieka w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym.

Możliwe jest to dzięki odniesieniu tych doświadczeń do wartości absolutnych, złączeniu ich ze zbawczym cierpieniem Chrystusa: „[...] choroba (i inne

---

<sup>68</sup> T e n ż e, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 92.

<sup>69</sup> C h u d y, *Godność człowieka jako wartość ontyczno-wychowawcza*, s. 83.

<sup>70</sup> T e n ż e, *Ethos pedagoga*, „Roczniki Nauk Społecznych” 31(2003), z. 2, s. 11.

<sup>71</sup> Tamże, s. 10.

<sup>72</sup> T e n ż e, *Istota pedagogiki personalistycznej*, s. 69; S t r a p k o, *Apologia nadziei*, s. 201.

<sup>73</sup> S t r a p k o, *Apologia nadziei*, s. 194-195.

<sup>74</sup> Której przejawem może być manipulacja. Zob. C h u d y, *Ethos pedagoga*, s. 6, 7.

<sup>75</sup> T e n ż e, *Istota pedagogiki personalistycznej*, s. 73.

<sup>76</sup> T e n ż e, *Odchodzenie z nadzieją*, s. 124.

<sup>77</sup> T e n ż e, *Jesień i zima człowieka*, „Los” 1999, nr 11, s. 34.

trudne sytuacje graniczne – przyp. aut.) widziana w takim świetle, chociaż po ludzku i boleśnie umartwiająca, zawiera w sobie załączek nadziei i niesie nowe pocieszenie<sup>78</sup>. W tym wymiarze cierpienie nabiera nowego sensu, zmieniając optykę aksjologiczną życia człowieka. Liczyć się w niej zaczynają wartości podstawowe, elementarne dla ludzkiej egzystencji – związane z poczuciem bezpieczeństwa, bliskości, życzliwych relacji międzyludzkich, a także wartości transcendentne<sup>79</sup>. Z tak ukształtowaną strukturą egzystencjalną osoby doświadczane cierpieniem, niepełnosprawnością stają się swoistego rodzaju sprawdzianem ludzkiej godności w wymiarze społecznym. Stosunek do nich jest miarą relacji międzyludzkich<sup>80</sup>. Obecność osób w szczególny sposób doświadczających horyzontu przygodności odsłania istotę człowieczeństwa, pozbawioną często wymiarów fizycznej sprawności czy też społecznego prestiżu – ukazuje rdzeń „ludzkich nadziei”, otwierając zarazem perspektywę nadziei ostatecznej.

Ta ostatnia odgrywa szczególnie ważną rolę w pedagogii umierania. Śmierć będąca nieodłącznym elementem życia człowieka ujmowana jest jako moment osiągnięcia „egzystencjalnej pełni bytu”<sup>81</sup> w wymiarze doczesnym, jest najwyższym *actus humanus* osoby<sup>82</sup>. Poprzedzający go zaś okres starości może stać się czasem szczególnego przygotowania – swoistego „sprawdzianu egzystencjalnego”<sup>83</sup> oraz podsumowania całozyciowego wysiłku stawania się osobą<sup>84</sup>. Jest on również okresem „wymiany darów” życia wstępującego i zstępującego<sup>85</sup> w relacjach międzypokoleniowych, wzajemnego ubogacania się wartościami osobowymi.

---

<sup>78</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie w Marituba 8 VI 1980r. Pielgrzymka do Brazylii* – cyt. za: W. Chudy, *Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych (Przyczynek do aksjologii osób niesłyszących)*, w: „Nie głos, ale słowo” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniem słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: RW KUL 2006, s. 25.

<sup>79</sup> Chudy, *Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych*, s. 27, 31.

<sup>80</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi” o nadziei chrześcijańskiej*, Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha 2007, n 38.

<sup>81</sup> M. A. Krąpiec, *Dzieła. Ja – człowiek*, Lublin: RW KUL 1991, s. 445.

<sup>82</sup> R. Spaemann, *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, tłum. J. Marecki, Warszawa: Oficyna Naukowa 2001, s. 150.

<sup>83</sup> Chudy, *Jesień i zima człowieka*, s. 34.

<sup>84</sup> Jan Paweł II, *W doświadczeniach starości łączcie się z Chrystusem na Krzyżu (Spotkanie z ludźmi starymi w Katedrze w Monachium 19 XI 1980)*, w: *Nauczanie papieskie*, red. F. Kmiotek, t. III, Poznań–Warszawa 1986, s. 700.

<sup>85</sup> W. Chudy, *Czas człowieczy*, „Ethos” 1999, nr 3(47), s. 6.



Zadaniem pedagoga jest towarzyszenie osobom znajdującym się w najbliższej perspektywie śmierci oraz tym, którzy doświadczają śmierci drugiego człowieka. Pełna zrozumienia, bliskości obecność ma na celu pomoc i wsparcie w odkryciu sensu przeżywanych doświadczeń i wzbudzaniu nadziei życia wiecznego, a także nadziei – motywu dla życia doczesnego po stracie najbliższych osób<sup>86</sup>.

Dla myśli Chudego charakterystyczna jest swoistego rodzaju dialektyka znacząca się w przeżywaniu etapu starości i umierania, odnosząca je do rzeczywistości nadziei – ze swej natury dynamicznej i pobudzającej człowieka do aktywności<sup>87</sup>. Godność, niezmiennie przysługująca człowiekowi w toku całej egzystencji, pozwala na akceptację jej końca jako faktu koniecznego. Sama zaś śmierć decyduje o swoistej cenności życia, motywując zarazem do jak najpełniejszego jego przeżywania. Postawa *memento mori* łączy się ze starożytnym *carpe diem*. Obydwie zaś są elementami *ars moriendi* – sztuki kształtowania życia w perspektywie śmierci i nadziei ostatecznej. Łączy się tutaj również egzystencjalny aspekt umierania zawsze związany z trudem i cierpieniem z wymiarem eschatologicznym życia wiecznego – źródłem oczekiwanej radości i pełni. *Tristitia et spes* – smutek i nadzieja, określają perspektywę Chudego pedagogiki umierania<sup>88</sup>.

Nadzieja związana jest z doświadczeniami heroizmu i dojrzałości<sup>89</sup>. Jest nieodzowna do podejmowania wszelkiego życiowego trudu, w którym dojrzejemy do pełni człowieczeństwa. Stwierdzenie to w sposób szkicowy opisuje miejsce i rolę nadziei w Chudego filozofii wychowania. Odnajdziemy w niej metafizyczne i aksjologiczne korzenie tego istotnego aspektu egzystencji człowieka, a także przykłady życia „na miarę nadziei”, wskazujące na jej kierunek i przedmiot – dobro w wymiarze doczesnym, a przede wszystkim zaś wiecznym.

Wielokrotnie przywoływanymi przez Chudego w tekstach pedagogicznych są życie i myśl Jana Pawła II, który w szczególny sposób urzeczywistnił powołanie do życia w perspektywie nadziei i obdarowywania nią drugiego człowieka. Od początku pontyfikatu aż po ostatnie chwile życia dawał świadectwo chrze-

---

<sup>86</sup> Tenże, *Odchodzenie z nadzieją*, s. 130.

<sup>87</sup> M o y s a, *Nadzieja zawieść nie może*, s. 5, 8.

<sup>88</sup> *Odchodzenie z nadzieją*, s. 139-140.

<sup>89</sup> Zob. J. T i s c h n e r, *Świat ludzkiej nadziei*, s. 272.

ścijańskiej pedagogii nadziei<sup>90</sup>, wzywając współczesnego człowieka aby „przekroczył jej próg i pozwolił się prowadzić”<sup>91</sup>, by w niejednokrotnie trudnej, wymagającej drodze dotrzeć do sensu swojego życia i człowieczeństwa, ostatecznie spełniających się w Bogu.

Ta sama myśl przewodnia towarzyszyła Chudemu w rozważaniach nad człowiekiem i wychowaniem. Dostarczają one realistycznego, a zarazem pozytywnego obrazu ludzkiej egzystencji, w którym oparta na wartościach Prawdy i Miłości<sup>92</sup> nadzieja jest szansą związania doczesnego trudu życia z pełnią bytowania w wymiarze wiecznym.

#### BIBLIOGRAFIA

- B a u m a n n Z., Dzieciństwo godności ludzkiej, „Midrasz” 2002, nr 68, s. 11-15.
- B a u m a n n Z., Wieczność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2001 (numer specjalny *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*), s. 11-32.
- Benedykt XVI, Encyklika „Spe salvi” o nadziei chrześcijańskiej. Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha 2007.
- C h u d y W., Być a stawać się osobą, „Zeszyty Karmelitańskie” 2004, nr 4(29), s. 30-36.
- C h u d y W., Czas człowieczy, „Ethos” 1999, nr 3(47), s. 5-8.
- C h u d y W., Człowiek nie może decydować. Sprawa Terri Schiavo, „Rzeczpospolita” 2005, nr 75, s. A11.
- C h u d y W., Drogi nadziei, „Verbum Vitae” 2006, nr 9, s. 151-164.
- C h u d y W., Elementy etyki pedagogicznej, red. A. Szudra (w przygotowaniu do druku).
- C h u d y W., Ethos pedagoga, „Roczniki Nauk Społecznych” 31(2003), z. 2, s. 5-19.
- C h u d y W., Godność człowieka jako wartość ontyczno-wychowawcza, w: *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Lublin: Wyd. KUL 2004, s. 76-85.
- C h u d y W., Istota pedagogiki personalistycznej, „Ethos” 2006, nr 75, s. 52-74.
- C h u d y W., Jan Paweł II – nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei, w: *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra 18-20 listopada 2004*, red. J. Dobrzyńska, Warszawa: Rada Szkół Katolickich 2004, s. 29-47.
- C h u d y W., Jesień i zima człowieka, „Los” 1999, nr 11, s. 33-35.
- C h u d y W., Oblicza personalizmu i ich konsekwencje, „Kwartalnik Filozoficzny” 26(1998), z. 3, s. 63-81.

---

<sup>90</sup> W. Chudy, *Jan Paweł II – nauczyciel kultury*; tenże, *Drogi nadziei*, s. 163; tenże, *Odchodzenie z nadzieją*, s. 139.

<sup>91</sup> Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, s. 163.

<sup>92</sup> *Drogi nadziei*, s. 164.

- Chudy W., Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania, w: *Dar i tajemnica śmierci. Tydzień Eklezjologiczny 2006. W trosce o Kościół*, t. VII, Lublin: Polihymnia 2007, s. 117-140.
- Chudy W., O silne serce kultury, (Polemika syntetyzująca z ks. Józefem Tischnerem), „Znak” 1982, nr 329, s. 242-253.
- Chudy W., Przed końcem tysiąclecia, „Ethos” 1999, nr 4(48), s. 265-266.
- Chudy W., Realny trud i łatwość pozoru, „Zeszyty Karmelitańskie” 2003, nr 2(23), s. 23-30.
- Chudy W., Sens życia a sens trudu. U podstaw rozważań nad problemem sensu życia osób niepełnosprawnych, w: *Osoby niepełnosprawne w życiu społeczeństwa i Kościoła*, red. A. Bartoszek, D. Sitko, t. I, Katowice–Ruda Śląska 2003, s. 31-45.
- Chudy W., Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych (Przyczynek do aksjologii osób niesłyszących), w: „*Nie głos, ale słowo*” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniem słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: RW KUL 2006, s. 25-41.
- Debata o nadziei – w „Jaskini filozofów” rozmawiają prof. Krzysztof Michalski, prof. Barbara Skarga, prof. Władysław Stróżowski, prof. Charles Taylor. Wprowadzenie: Krzysztof Michalski, „Tygodnik Powszechny” 2002, nr 21, s. 10-11.
- Dłubacz W., Filozoficzne podstawy nadziei, w: *Czytając „Przekroczyć próg nadziei”*, red. T. Styczeń, Z. Zdybicka, Lublin: RW KUL 1985, s. 253-257.
- Filipkowski J., *Koncepcja nadziei w filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2004.
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Kraków: Znak 2005.
- Galarowicz J., *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kraków: PAT 1994.
- Jagiello J., Problematyka nadziei we współczesnej filozofii człowieka, „Kieleckie Studia Teologiczne” 2004, nr 3, s. 49-68.
- Jan Paweł II, Nadzieja jako oczekiwanie i przygotowanie Królestwa Bożego. Audyencja generalna 2 grudnia 1998, „L'Osservatore Romano” 1999, nr 3, s. 31-32.
- Jan Paweł II, Przekroczyć próg nadziei, Lublin: RW KUL 1994.
- Jan Paweł II, W doświadczeniach starości łącznie się z Chrystusem na Krzyżu (Spotkanie z ludźmi starymi w Katedrze w Monachium 19 XI 1980), w: *Nauczanie papieskie*, red. F. Kniotek, t. III, Poznań–Warszawa 1986.
- Krasiński J., Analiza i znaczenie nadziei, w: *Nadzieja w postawie ludzkiej*, red. W. Słomka, Lublin: TN KUL 1992, s. 15-20.
- Krąpiec M. A., Akt i możliwość, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, M. J. Gondek, T. Zamojska, M. Nawracała-Urban, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2000, s. 141-147.
- Krąpiec M. A., *Dzieła. Ja – człowiek*, Lublin: RW KUL 1991.
- Marcel G., *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, przekł. P. Lubicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1984.
- Moysa S., *Nadzieja zawieść nie może*, Warszawa: Wydział Teologiczny Towarzystwa Jezusowego 1981.
- Nagórny J., Nadzieja chrześcijańska wobec wyzwań współczesności, w: *Nadzieja chrześcijańska a nadzieje ludzkie*, red. J. Nagórny, M. Pokrywka, Lublin: Wyd. KUL 2003, s. 63-100.
- Pieper J., *O miłości, nadziei i wierze*, tłum. I. Gano, K. Michalski, Poznań: W drodze 2000.

- Ricoeur P., Podług nadziei. Odczyty, szkice, studia, oprac. S. Cichowicz, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX 1991.
- Spaemann R., Osoby. O różnicy między czymś a kimś, tłum. J. Marecki, Warszawa: Oficyna Naukowa 2001.
- Strapko I., Apologia nadziei w filozofii i pedagogice Józefa Tischnera, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos” 2004.
- Szudra A., Pedagogia godności. Etyka pedagogiczna w ujęciu Wojciecha Chudego, „Ethos” 2007, nr 79-80, s. 117-129.
- Tischner J., Myśli wyszukane. Człowiek i jego nadzieja, „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 28, s. 19.
- Tischner J., Myśli wyszukane. O sobie, „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 28, s. 24.
- Tischner J., Świat ludzkiej nadziei, Kraków: Znak 2000.
- Tischner J., Wobec wartości, W drodze, Poznań 2001.
- Wojtyła K., Osoba i czyn, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin: TN KUL 2000, s. 50-344.

#### THE PHENOMENON OF HOPE IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION OF WOJCIECH CHUDY

##### Summary

The aim of the article is to present the role of the phenomenon of hope in the philosophy of education of Wojciech Chudy. The contemporary philosophies of hope, of G. Marcel, P. Ricoeur and personalistic thought of J. Tischner and John Paul II, are the background of the discussion. Ontic and axiological basis of hope might be found in the structure of a man. Hope is built upon the personal features of: potential, contingency, transcendence, connected with the temporal dimension of life – constant inclination towards future and absolute values. It is also rooted in features of dignity, ability to discover and choose the truth, which are realized in acts of love. They make the upbringing of a man “the work on the human hope” that aims to attain the plenitude of personal development by the subjects of educational relation. It is realized by the effort of self-education, motivated by the testimony of the educator, emerging in the attitudes of dialogue and encounter. The hope has its special meaning in the border situations of the human existence (suffering, illness, death). It enables to discover their sense and directs towards eschatological perspective of the ultimate hope of the eternal life. The phenomenon of hope, expressed in the philosophical-pedagogic thought of Wojciech Chudy, brings the positive view on life and development of a man, which becomes the motive of undertaking pedagogical actions.

**Słowa kluczowe:** nadzieja, filozofia nadziei, *ens sperans*, optymizm metafizyczny, pedagogia nadziei, pedagogika trudu, nadzieja ostateczna.

**Key words:** hope, philosophy of hope, *ens sperans*, metaphysical optimism, pedagogy of hope, pedagogy of hardship, ultimate hope.

ALINA RYNIO

## CHRZEŚCIJAŃSKA PEDAGOGIA NADZIEI KS. LUIGIEGO GIUSSANIEGO

żeby mieć nadzieję, dziecko moje, trzeba być bardzo szczęśliwym,  
a żeby być szczęśliwymi, trzeba było dostąpić wielkiej łaski  
(Ch. Peguy)

Nie jest dziełem przypadku, że zaczynam od cytowania Charles'a Peguy'ego, wszak jest on autorem znakomitego poematu *Przedśionek tajemnicy drugiej cnoty*<sup>1</sup>. Dzieło to odważnie i pewnie porusza się wewnątrz obszaru duchowej tradycji judaizmu i chrześcijaństwa. Stopniowo odsłaniając głębie tajemnicy trzech cnót, Wiary, Nadziei i Miłości, hojnie rozsiewa życie i przywraca je, pokazując, jak nadzieja „wybucha w sercu samego Boga, w sercu Jezusa” i w sercu człowieka.

Obecność lub brak nadziei wyływa z pojmowania prawdy o sobie i wpływa na kształt życia człowieka w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym. W szczególny sposób dotyczy to wychowania chrześcijańskiego, w którym nadzieja związana jest nie tylko z teleologią, sferą podstaw teoretycznych, szczególnie w aspekcie antropologiczno-teologicznym, ale również z codzienną praktyką pedagogiczną. Fakt ten znajduje swą egzemplifikację zarówno w refleksji teoretycznej, jak i działalności pedagogicznej ks. Luigiego Giu-

---

Dr hab. ALINA RYNIO, prof. KUL – dyrektor Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.

<sup>1</sup> Tłum. L. Zaręba, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2007.

ssaniego<sup>2</sup>. Jego myśl pedagogiczna nasycona różnorodnymi wymiarami nadziei wpisuje się w nurt współczesnych przymysłów dotyczących tego konstytutywnego aspektu egzystencji i wychowania człowieka. Zanim jednak zaprezentuję istotne elementy jego pedagogii nadziei, ukazać sam sposób jej postrzegania, a następnie przywołam najbardziej podstawowe elementy charyzmatycznej posługi włoskiego katechety i myśliciela w dziedzinie wychowania.

#### FENOMEN NADZIEI I PREFEROWANE SPOSOBY WYCHOWANIA W CHARYZMATYCZNEJ POSŁUDZE KS. L. GIUSSANIEGO

Ks. L. Giussani, żyjący w latach 1922-2005, odznaczał się bardzo trzeźwym i realistycznym spojrzeniem na człowieczeństwo, fenomen nadziei i wychowanie. Jeśli chodzi o nadzieję, to widział ją w perspektywie antropologiczno-teologicznej. Pozwala ona oswoić się z codziennością poprzez odkrywanie prawdy o sobie, o innych, o świecie, o chrześcijaństwie. Jej prawdziwym źródłem jest miłość, w której ludzkie życie się realizuje. Najogólniej rzecz ujmując dla Giussaniego, który zdaje sobie sprawę, że wychowanie do nadziei wchodzi współcześnie w konfrontację z obowiązującą kulturą indywidualizmu, samorealizacji i sukcesu, nadzieja jest tym, co definiuje życie chrześcijanina, a jej istotą jest to, że rodzi się z wiary i jest pragnieniem pełnym ufności w stosunku do dobra trudno osiągalnego. To, że pragnienie jest tym pierwszym sposobem wyrażania się człowieka, pochodzi z faktu, że człowiek jest stworzeniem, zależy od kogoś innego. Jeśli zaś ze swej natury zależy, to dlatego też „dąży i wzdycha ku czemuś innemu”. Dzieje się tak dlatego, że z samej natury podstawowym wymiarem jego bycia jest pragnienie. Giussani stwierdza: „człowiek nie poruszy nawet palcem, jeśli nie ma w nim pragnienia”. Z punktu widzenia świadomości siebie dla włoskiego uczonego – człowiek jest głodem i pragnieniem. Dzieje się tak, ponieważ „jest on uczyniony dla czegoś innego i przez to zawsze jest tym głodem i pragnieniem”. W omawianej koncepcji pragnienie jest pierwszym poruszeniem i sposobem wyrażenia siebie. Jednak, „aby móc pragnąć zgodnie z logiką Arystotelesa, najpierw trzeba poznać i dostrzec cel. Nic bowiem, co nie jest poznane, nie może być upragnione”. A zatem pragnienie „wchodzi w relację

---

<sup>2</sup> *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, tłum. A. Surdej, Kielce: „Jedność” 2002.

z czymś, czego jeszcze nie ma, stąd miejsce na oczekiwanie i smutek”, który u Giussaniego manifestuje się w formie „dobra nieobecnego”. Treść smutku wyraża powiedzenie, że życie jest smutne, lepiej jednak, że jest smutne, dlatego, że gdyby nie było smutne byłoby rozpaczą, czyli „czymś, co jest przeciwne nadziei”. Co zatem jest potrzebne smutkowi, aby był smutkiem według Boga, a nie smutkiem według diabła? „Potrzeba, aby pragnienie czegoś, czego nie ma, spotkało coś, co jest”. Przy czym „pragnienie może być pragnieniem pełnym ufności tylko wtedy, gdy może wesprzeć się na czymś obecnym, i to wspomaga w dotarciu do czegoś, co jest przedmiotem dobra. Bez oparcia się na coś obecnym, bez spotkania czegoś, co umożliwi człowiekowi dotarcie do przedmiotu, którego on pragnie, pragnienie nie może być pozytywne”. To, co – zdaniem Giussaniego – daje nadzieję ludzkiemu pragnieniu, jest czymś obecnym; z pomocą czego człowiek jest pewien, że dotrze do celu, czyli „do spełnienia siebie, do szczęścia”. To zaś „nie jest możliwe bez Boga, który stał się człowiekiem, aby człowiek mógł osiągnąć szczęście”. Dla Giussaniego to Chrystus jest obecnością i przeznaczeniem. Stąd wierzyć w Niego nie jest niczym innym jak „pragnieniem pełnym zaufania”. To On daje pewność naszej nadziei, stąd jest „naszą rękojmnią, naszym domem, miejscem schronienia i początkiem szczęścia”. Nadzieja jest zatem „pragnieniem jakiegoś dobra, lecz to jakieś dobro jest dobrem przez to, że pozwala nam uczestniczyć w tym jedynym dobru, jakim jest szczęście”.

Do szczegółowych analiz sytuacji warunkujących chrześcijańską postawę nadziei wypadnie jeszcze powrócić w dalszych częściach niniejszego opracowania, tymczasem mając na uwadze charyzmat pedagogiczny włoskiego myśliciela, warto zauważyć, że dzięki podkreśleniu wartości osoby jako istoty rozumnej i wolnej postawa Giussaniego charakteryzowała się całkowitym zawierzeniem Bogu i wielką miłością do człowieka. W ciągu swego 83-letniego życia, wychowując do wiary w Boga i twórczej obecności w świecie tysiące ludzi na całym świecie, o pedagogice mówił jako o „sztuce uczenia rzeczy trudnych ludzi jeszcze niedojrzałych”. Wychowanie rozumiał jako „pomoc udzielaną duchowi ludzkiemu we wchodzeniu w kontakt z całą rzeczywistością oraz w zrozumieniu czynników stanowiących tę rzeczywistość”. Definiował je też jako „odpowiednie komunikowanie przeszłości, przeżywanej w teraźniejszości i poddawanej pewnej krytyce” lub „jako przekazywanie samego siebie, stając się dla wychowanka inspirującym i mobilizującym do własnego zaangażowania w rzeczywistość”. Rozumiejąc wychowanie jako

wprowadzanie w całość rzeczywistości, racji istnienia osoby upatrywał w jej sercu, w które natura wyposaża każde ludzkie dziecko.

Jego zdaniem tak rozumiane wychowanie zaczyna się od „ja” istniejącego w określonym miejscu i czasie. Jego bazą wyjściową jest to, kim jest człowiek i jakie są jego predyspozycje i przypadłości. Do istoty tak rozumianego wychowania należy otwartość na rzeczywistość, czyli to, co realnie istniejące, piękne, dobre i prawdziwe. W swoich pismach i pracy wychowawczej niejednokrotnie odwoływał się też do pojęcia „doświadczenie”, które nie oznacza wyłącznie aktu „doznawania” lub „próbowania” czegoś, ale podlega pewnej ocenie. Dociekanie prawdy oparte na doświadczeniu nie polega na ustalaniu „mechanicznych” związków między faktami, ale na „odkryciu sensu” poszczególnych elementów obserwowanych przedmiotów. Doświadczenie jest zatem odkryciem celu istnienia danego przedmiotu i jego wartości dla człowieka, a rezultaty przeprowadzonego doświadczenia muszą podlegać pewnej ocenie, gdyż bez umiejętności oceniania człowiek nie może przeżyć żadnego doświadczenia<sup>3</sup>. Ocena ta domaga się pewnego kryterium. Zdaniem Giussaniego jest ono człowiekowi dane i jednocześnie wewnętrznie związane ze strukturą osoby ludzkiej, która w swej naturze jest otwarta na relację z nieskończonością<sup>4</sup>. Ostatecznym znaczeniem ludzkiego doświadczenia jest Bóg, natomiast religijność stanowi jeden z wymiarów tego doświadczenia<sup>5</sup>. Szczegółowe analizy dotyczące tej kwestii znaleźć można w artykule ks. L. Wagii pt. *Znaczenie doświadczenia w wychowaniu religijnym w ujęciu Luigiego Giussaniego*<sup>6</sup>, dlatego też świadomie nie rozwijam tego wątku.

Mając zaś na względzie ogólną charakterystykę myśli i działalności pedagogicznej włoskiego myśliciela, warto zauważyć, że dla Giussaniego nie było najistotniejsze to, „czego młodzi potrafią dokonać, ale to, kim są”, jakie są ich predyspozycje i kim potrafią być. Stąd swą bezkompromisową postawą życia i nauczaniem uformował tysiące młodych i dorosłych na całym świecie. Niewątpliwą pomocą w tym „uczeniu rzeczy trudnych ludzi jeszcze niedojrzałych” była jego bogata twórczość literacka, wyjątkowy charyzmat pedagogiczny i założony przez niego w roku 1954 ruch kościelny *Comunione e Libe-*

---

<sup>3</sup> *Zmysł religijny*, tłum. K. Borowczyk, Poznań: Pallottinum 2000, s. 19.

<sup>4</sup> Tamże s. 24-26.

<sup>5</sup> T e n ż e, *Ryzyko wychowawcze*, s. 122.

<sup>6</sup> W: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 962-975.



razione. Pomocą były też niezliczone wprost dzieła, które z tego charyzmatu się zrodziły. Wystarczy wspomnieć o międzynarodowym miesięczniku ruchu *Comunione e Liberazione* „Tracce” („Ślady”), mającym kilka edycji językowych, w tym także polską. *Comunione e Liberazione* zrzesza ponad 6 tys. dzieł *Compagnia delle opere*. W roku 1994 Giussani zainicjował serię wydawniczą zawierającą najznakomitsze dzieła z zakresu poezji, prozy oraz eseistyki, w których różni autorzy przedstawiają sposób, w jaki duch chrześcijański mierzy się z problemami egzystencji i kultury. Wśród autorów tej serii znaleźli się m.in. G. Leopardi, T. S. Elot, E. Mounier, J. H. Newman, V. Messori czy klasycy, jak M. de Cervantes, F. M. Dostojewski, W. Shakespeare, Dante Alighieri, Ch. Péguy<sup>7</sup>.

Wyjątkowość ks. Giussaniego manifestowała się poprzez to, kim był, i sposób, w jaki wykładał, pisał, nauczał i działał. Będąc człowiekiem prawdziwie pokornym i nie pozwalając nazywać się mistrzem, rodził mistrzów i był „wszystkim dla wszystkich, aby ocalić przynajmniej niektórych”. Kochał Pana Boga, człowieka i Kościół. Aktualnie do ruchu *Komunia i Wyzwolenie* należą dziesiątki tysięcy ludzi na całym świecie.

Ks. Giussani katechetą był przez 10 lat, a duszpasterzem, myślicielem i niekwestionowanym autorytetem w sprawach wiary, moralności i wychowania przez całe życie. Od roku 1964 pełnił funkcję profesora Uniwersytetu Katolickiego w Mediolanie. Przez wiele lat prowadził ogólnouniwersyteckie wykłady, które publikowano w formie książek, wydawanych w wielotysięcznych nakładach. Na dorobek literacki Giussaniego składa się wiele bardzo interesujących książek i artykułów poświęconych m.in. teologii fundamentalnej, ontologii, podstawom antropologicznym, moralności i wychowaniu, a także znaczeniu literatury i muzyki w życiu religijnym. Wypowiadał się również na tematy społeczne<sup>8</sup>. Dla samego autora ważna jest seria trzech książek, na którą składają się: *Il senso religioso*<sup>9</sup>; *All'origine della pretesa cristiana*<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Zob. [www.clonline.ogr:link:Libri&Musica/Ilibri dello spirito cristiano-Elenco completo](http://www.clonline.ogr:link:Libri&Musica/Ilibri dello spirito cristiano-Elenco completo)

<sup>8</sup> *Zaangażowanie chrześcijanina w świecie. Konferencje Luigi Giussaniego zredagowane przez zespół z Comunione e Liberazione*, w: H. Urs von Balthazar, L. Giussani, *Miejsce chrześcijanina w świecie*, Kraków: Wydawnictwo M 2003, s. 115-184; tenże, *Zmysł Boga a człowiek współczesny. „Kwestia ludzka” i nowość chrześcijaństwa*, tłum. K. Borowczyk, „Ślady” 1997, nr 5-6(38-39), s. 12-13.

<sup>9</sup> Volume primo del PerCorso, Milano: Jaca Book 1986.

<sup>10</sup> Volume secondo del PerCorso, Milano: Jaca Book 1988.

i *Perchè la Ciesa? La pretesa rimane*<sup>11</sup>. Trylogia ta jest podstawą cyklu wychowawczo-katechetycznego, który stanowi bazę do pracy podczas cotygodniowych spotkań „Szkoły wspólnoty” członków ruchu CL<sup>12</sup>. Niektóre z jego książek zostały przełożone na wiele języków, w tym także na język polski. Jedną z nich, zatytułowaną *Zmysł religijny*, była przedmiotem międzynarodowej sesji w KUL zorganizowanej przez piszącą te słowa. Materiały z tej sesji zostały opublikowane przez „Jedność” w roku 2001 i noszą tytuł *Wychowanie człowieka otwartego. Rola zmysłu religijnego ks. Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*. W 2002 r. w tym wydawnictwie ukazała się też bardzo ważna, zwłaszcza dla pedagogów, katechetów i rodziców, jego książka *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*<sup>13</sup>. Z licznych publikacji ks. Giussaniego w języku polskim dostępne są jeszcze: *Śladami chrześcijańskiego doświadczenia*<sup>14</sup>, *Czas i Świątynia. Bóg i człowiek*<sup>15</sup>, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*<sup>16</sup>, *Cała ziemia pragnie Twojego oblicza*<sup>17</sup>, *Chrześcijaństwo jako wezwanie. U źródeł chrześcijańskiego roszczenia*<sup>18</sup>, *Dlaczego Kościół?*<sup>19</sup> i inne.

Giussani dał się więc poznać nie tylko jako nauczyciel religii czy profesor Uniwersytetu Sacro Cuore w Mediolanie, ale również jako założyciel i przewodniczący wyrosłych z Ruchu stowarzyszeń kościelnych: *Bractwa Comunione e Liberazione* zrzeszającego blisko 40 tys. osób dorosłych oraz rosnącego w liczbę świeckiego stowarzyszenia, osób żyjących dziewictwem i nieustanną pamięcią Pana *Memores Domini i Bractwa Św. Józefa*. Rzeczywiście te uznane zostały przez Papieską Radę ds. Świeckich.

Dla nas, pedagogów, zastanawiające jest, z czego rodziło się tak wielkie bogactwo osoby księdza Giussaniego. Dla tych, którzy go znali na co dzień, odpowiedź jest prosta: ze sposobu przeżywania spotkania z Chrystusem.

---

<sup>11</sup> Volume secondo del PerCorso, Milano: Jaca Book 1990.

<sup>12</sup> *Comunione e Liberazione. Ruch w Kościele*, red. D. Rondoni, tłum. W. Janusiewicz, Milano: Cooperativa Editonale Nuovo Mondo 1989 s. 114.

<sup>13</sup> Tłum. A. Surdej, Kielce: „Jedność” 2002.

<sup>14</sup> Tłum. K. Klauza red. i wstęp do polskiego wydania Z. Bradem, Kraków Warszawa-Struga: Wydawnictwo Michalineum 1988.

<sup>15</sup> Tłum. K. Borowczyk, Słowo wstępne do polskiego wydania kard. F. Macharski, Częstochowa: Biblioteka „Niedzieli” 1997.

<sup>16</sup> Tłum. D. Chodynicki, Kielce: „Jedność” 2003.

<sup>17</sup> Tłum. D. Chodynicki, Kielce: „Jedność” 2004.

<sup>18</sup> Tłum. D. Chodynicki, Poznań: Pallottinum 2002.

<sup>19</sup> Tłum. D. Chodynicki, Poznań: Pallottinum 2004.

Pragnienie jest udziałem każdego prawdziwego mistrza i misjonarza. Wyraża się ono w tym, żeby wszyscy poznali to, co on poznał i żeby dla wszystkich „mógł wzejść ów piękny dzień”. Jako drogę prowadzącą do poznania Chrystusa i przeżycia spotkania z Nim ks. Giussani proponował doświadczenie jedności. Manifestuje się ono w znaku zgody, przyjaźni i wspólnoty tych, którzy idą za Chrystusem, i tym, co od Niego pochodzi. Uczył, iż „kiedy to uznajemy, wtedy jedność ta zaczyna pulsować, a nasze życie staje się bardziej ludzkie. Wspólnota, rozszerzana bez granic, stanowi tajemnicę tej tożsamości. To w niej i dzięki niej mogę powiedzieć Chrystusowi z drzeniem, lękiem i miłością: *Ty!*”.

Rozumiejąc wychowanie jako wprowadzanie w to, co prawdziwe zawsze i wszędzie i mając na uwadze treści zawarte w jego publikacjach takich jak wspomniane *Ryzyko wychowania czy Zmysł religijny*, należy stwierdzić, że mamy tu do czynienia z wychowaniem potwierdzającym to, co jest, co istnieje realnie. Giussani uczył, że żyjący realnie człowiek wie, „że najpierw go nie było, a teraz jest”. Zdaje sobie sprawę, że „może być albo mało znaczącym punkcikiem niesionym przez nurt historii, nieuchronnie pozostającym na łasce władzy, albo będąc relacją z owym tajemniczym X, niekończącym się horyzontem każdej myśli i każdego działania, jest tym, kim być powinien, a jego działanie można nazwać ludzkim tzn. wolnym”. Owo tajemnicze X jest nośnikiem wyjaśniającym rzeczywistość i odpowiedzią na ludzką potrzebę bycia prawdziwym, wolnym i szczęśliwym na zawsze. Tym X jest Słowo, które stało się człowiekiem i zamieszkało między nami – to Jezus Chrystus. Prawdziwy Bóg i prawdziwy człowiek, narodzony w czasie, z Maryi Dziewicy. Objawiając imię Boga i będąc ideałem i wzorem dla każdej ludzkiej egzystencji, niesie On wyzwolenie od niewoli grzechu, samotności i zagubienia. Będąc „Prawdą, Drogą i Życiem”, wszystkiemu przywraca znaczenie, a dla wychowania staje się „ideałem bez końca”. Jego imieniem jest „miłość i miłosierdzie”. Pozostawanie w Nim czyni byt ludzki nowym stworzeniem. Daje mu nowy sposób patrzenia, myślenia, afektywności i działania. Ten nowy sposób bycia wyraża się w sprawiedliwości, która jest miłością, we właściwych relacjach międzyludzkich, w pojmowaniu wolności, przyjaźni czy pracy. Wyraża się w umiejętności osądu i życiu zgodnym z Bożym zamysłem. Naśladowujący Jezusa z czasem zaczyna rozumieć, że każda praca wyraża się w świadomej relacji do siebie, do swojej duszy i swojego ciała, do ojca, matki, dziecka, pola, zakładu pracy, domu i że nie ma żadnej rzeczy, żadnej relacji, która nie byłaby pracą. Tak rozumiana praca, podobnie jak otwarte na Objawienie wy-

chowanie, rodzi się z przyjaźni z Bogiem, rozwija się zaś jako umiłowanie i pasja, które towarzyszą wchodzącemu w relacje z jakąkolwiek rzeczą.

Włoski myśliciel charakteryzując wychowanie jako czynność otwartą na hipotezę Objawienia, wychodził z założenia, iż kierujący się poczuciem realizmu i rozumnością człowiek jest zdolny do osądu i przyjmowania postawy krytycznej. Zdolność ta wyraża się w dążeniu do bycia realistą i traktowania świata jako miejsce objawiania się Tego, który go stworzył. Ucząc realistycznego patrzenia na własną osobę w działaniu – wyrażał przekonanie, iż „racją bycia osoby jest dążenie do prawdy, sprawiedliwości, wolności i szczęścia bez końca”. Sądził, iż człowiek swą pewność moralną czerpie z poznania prawdy o sobie i otaczającym go świecie. Przyjmując zaś, że wiara jest darem, troszczył się o jej dojrzałość, wyrażającą się w tym, że „Chrystus przenika wszystkie rzeczy i jest obecny w historii poprzez osobowość ochrzczonego i komunii z braćmi”.

Bóg był dla niego rzeczywistością, którą można było spotkać. Uczył, że obecność ta winna stawać się dla człowieka „hipotezą pracy”, bez której nie jest on w stanie zrozumieć siebie, drugiego i otaczającego świata. Samą wiarę definiował jako „coś, co rodzi się z zapatrzania”, coś, co jest „wędrowką spojrzenia” i staje się adekwatną odpowiedzią na ostateczny sens egzystencji. Według niego tak formowany człowiek nie tylko jest zdolny do krytyki i osądu, ale pokonuje pozorną dychotomię pomiędzy wiarą a rozumem, życiem i działaniem. Wychowywany przez Giussaniego do wiary człowiek wie, że nie jest miarą rzeczywistości, a kryteria osądu, jakie odkrywa w swoim sercu, są mu dane przez kogoś innego. Jest wychowywany do bycia uważnym, odważnym i zdolnym do podjęcia „ryzyka wolności, która otwiera go na oścież jak okno, na każdy aspekt rzeczywistości, także ten nieznan i tajemniczy”. Wie też, że dla prawdziwego i pełnego rozwoju potrzebuje autorytetu, kogoś, kto uosabia ową hipotezę wyjaśniającą rzeczywistość i żyje doświadczeniem wiary, nadziei i miłości. Według włoskiego myśliciela w wychowaniu ważna jest też świadomość praw i powinności, rozwijanie zmysłu krytycznego, kategorii problemu i poczucia przynależności, nie wyłączając miłości do prawdy, gotowości do przemiany, ofiary i wyrzeczenia, akceptowania drugiego w jego odmienności, świadomości misji, odpowiedzialności, współdzielenia potrzeb czy konieczności pracy ascetycznej<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Kwestie te szerzej omawiam m.in. w: *Wychowawcza metoda ks. L. Giussaniego*, w: *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigii Giussaniego w kształtowaniu*

## „PRAGNIENIE PEŁNI” WPISANE W NATURĘ NADZIEI

W swoich wystąpieniach, o czym mogę zaświadczyć osobiście, ks. Giussani wielokrotnie powtarzał za Barbarą Ward, że „ludzie rzadko uczą się tego, o czym sądzą, że już wiedzą, że już umieją”. Był przekonany, iż podstawowym problemem w życiu i działaniu człowieka jest kwestia poznania, kim się jest, czego się pragnie i z czego jest się uczynionym. Punktem wyjścia dla poznania Giussani czyni doświadczenie. Stanowi ono istotny element stosowanej przezeń metody wychowawczej, pomimo że ma on świadomość, jak trudno nakłonić ludzi, aby uczyli się z doświadczenia i uznali, np. „że ich pragnienie jest pragnieniem wszystkiego, pragnieniem pełni”. Jego zdaniem „człowiek nosi w sobie „jakiś niepokój, którego nic nie zaspokoi”. Owe pilne potrzeby, które go wprawiają w ruch, Giussani określa słowem „serce”. „Serce jest tym, czym jest, nie można go zmienić. Można je wręcz zabić, ale tylko pod wpływem impulsu samego serca”. Ów wymóg pełni, jaki definiuje serce, pozwala zawsze odbierać życie jako „coś niepełnego i fragmentarycznego”<sup>21</sup>, ponieważ, powtarzając za Ricourem: „to kim jestem jest niewspółmierne do tego, co wiem”<sup>22</sup>. Dla Giussaniego „serce” jest ostatecznym kryterium osądu wszystkiego i przy każdej próbie odpowiedzi musi odpowiedzieć na ów brak. Tak więc w człowieku dostrzega on pragnienie pełni, pragnienie Boga, pragnienie całości. Jego zadaniem natura człowieka jest pragnieniem całkowitego zaspokojenia, usatysfakcjonowania. Stąd też uważa, że „nasze pragnienie nie jest jakimkolwiek pragnieniem, jak to niejednokrotnie myślimy, ale jest wpisane w naturę pragnieniem pełni”. Nierzadko jednak człowiek nie pojmuje natury tego pragnienia i w tym punkcie zaczynają się wszelkiego typu problemy, ponieważ człowiek nie rozumie dramatu ja, owej – jak ją nazywa cytowany przez Giussaniego G. Leopardi „tajemnicy odwiecznej bytu naszego”. Zdaniem Giussaniego – jak słusznie zauważa komentujący tę kwestię jego następcą i kontynuatorem ks. J. Carrón – „można to poznać po pewnym typie myślenia, a mianowicie, że jeżeli coś zrobimy, to jakoś damy sobie radę i w ten sposób redukujemy dysproporcję strukturalną, czyli owo pragnienie pełni do wymiaru etycznego. [...] To tak jakby życie było kwestią jakiejś strategii czy

---

*osoby*, Kielce: „Jedność” 2001, s. 98-102; *Charyzmat pedagogiczny ks. Luigiiego Giussaniego*, „Paedagogia Christiana” 2007, nr 2, s. 91-100.

<sup>21</sup> M. Z a b r a n o, *L'uomo e il divino*, Roma: Ed. Laor 2001, s. 280.

<sup>22</sup> P. R i c o u r e r, *Gabriel Marcel et Karl Jaspers*, Paris: Edition di Temps Présent 1947, s. 4.

sprytu i to właśnie pokazuje, że nie pojęliśmy natury owego pragnienia, ponieważ ulegamy moralistycznemu myśleniu, że przy odrobinie sprytu damy sobie radę. Kiedy jednak nie dajemy sobie rady wówczas zaczyna się narzekanie albo agresywność. Złościmy się na wszystko i wszystkich, poczynając od siebie. Wszystko to jest znakiem obcości Tajemnicy w nas. Tajemnica jest nam obca w przeżywaniu rzeczy, w odnoszeniu się do rzeczywistości<sup>23</sup>.

W przeświadczeniu Giussaniego to właśnie pragnienie jest tym, dzięki czemu człowiek odkrywa Byt, który je w nim wzbudza. Bez tego Bytu nie byłoby owego pragnienia. Byt jest wcześniejszy niż pragnienie, ono bowiem jest nieustannie przez Niego wzbudzane. Stąd pragnienie jest szansą dla nas, aby Go rozpoznać. „Odczuwanie tego braku jest odczuciem, że to Ciebie mi brakuje, że «ja jestem Ty, którym mnie czynisz»”. W przekonaniu Giussaniego „każdego ranka zostaje podarowana każdemu z nas, naszej słabości, naszej małości ta możliwość relacji z Tajemnicą, budzona przez pragnienie, będące czymś, co napiera na nas od wewnątrz”, a co nazywa on „wymogami serca”. To one rzucają nas w relację z Tajemnicą. „Tym właśnie jest wymóg pełni, a jeśli ktoś to zredukuje, wówczas życie staje się nie do zniesienia [...] ponieważ to oczekiwanie jest istotą ja [...]”<sup>24</sup>. Dla Giussaniego oczekiwanie jest strukturą właściwą naszej naturze, jest istotą ludzkiej duszy. Nie jest ono żadną kalkulacją, lecz jest czymś danym i dlatego „obietnica jest tym, co stoi u źródła właściwej nam struktury”. W *Zmyśle religijnym* czytamy: „Ten, który stworzył człowieka, uczynił go «obietnicą». Człowiek oczekuje *strukturalnie*; ze swej natury jest żebrakiem: życie strukturalnie jest obietnicą”<sup>25</sup>. Nie dziwi zatem, że dla Giussaniego życie rozumiane jako powołanie jest ciągłym „wychyleniem ku obietnicy”, „dążeniem ku”. Jego zdaniem wszystko pomaga nam żyć w taki sposób, aby podążać ku obietnicy, nie pozwalając przy tym, aby osłabło w nas charakterystyczne dla nadziei dążenie ku pełni.

---

<sup>23</sup> *Medytacja pierwsza. Pragnienie i spełnienie, w: Nadzieja zawieść nie może. Rekolekcje Bractwa Comunione e Liberazione*, tłum. K. Borowczyk, Rimini: Societa Cooperativa Edizionale Nuovo Mondo 2005, s. 13.

<sup>24</sup> Tamże, s. 15

<sup>25</sup> S. 90.

WYSTĘPOWANIE „DYKTATURY PRAGNIĘĆ”  
JAKO KONSEKWENCJI MYLENIA „PRAGNIENIA PEŁNI”  
Z INNYMI PRAGNIENIAMI

Jednak pragnienie pełni czy pragnienie dobra nierzadko bywa mylone z innymi pragnieniami i poddawane ich dyktaturze. Giussani podaje liczne przykłady takiego stanu rzeczy. Jednym z nich jest utożsamianie pragnienia pełni z naszym wyobrażeniem, jakie sobie na jego temat tworzymy. Giussani sytuację taką nazywa „marzeniem sennym”. Jest to sytuacja, w której człowiek potyka się o samego siebie, o swój własny cień i o to wszystko, co powstało w jego głowie, w jego fantazji bez liczenia się z kryteriami osądu, jakie „mieszka” w jego sercu, bez odnoszenia tego wszystkiego, co powstało w jego głowie, do ideału Tajemnicy. Konsekwencją praktycznego zanegowania Tajemnicy i zredukowania pragnienia pełni do naszych pragnień jest przemoc wobec samego siebie i innych. Stąd bierze się trudność „zamieszkiwania” nas samych w sobie i tu jest powód, dla którego usiłujemy od siebie uciekać. Inną formą spływania pragnienia pełni jest zadowalanie się czymś mniejszym, co prowadzi do logicznego przeciwieństwa smutku, czyli rozpacz<sup>26</sup>. „Obiekcja i oszustwo wprowadzają pewną samopoprawkę: zadowala nas coś mniejszego. Oszustwo zaczyna się wówczas, gdy przestajemy doceniać wielkość naszych potrzeb i myślimy o tym, że trzeba zmierzyć się z nimi naszymi siłami, naturalnie ograniczonymi [redukując co nieco nasze pragnienia]. I tak, upodabniając się [...] do fałszywych pragnień, jak np. tych podsuwanych przez reklamy, przestajemy realizować nasze prawdziwe zainteresowania i nie czujemy już tego, co naprawdę nas interesuje, nie szukamy już naszej korzyści. Choć prawdę powiedziawszy, to jest właśnie to, czego wciąż poszukujemy, jako że – na szczęście – nie możemy szukać czegoś mniej. Lecz, być może z lęku przed uderzeniami radości, a może z leku przed cierpieniem – co jest ludzkie i w pełni zrozumiałe – zadawałamy się czymś małym”<sup>27</sup>. Jeszcze inną formą redukcji pragnienia, na którą uczuła ks. Giussani, jest jego wyolbrzymianie. Dochodzi do tego w okolicznościach, kiedy człowiek, pragnąc wszystkiego, pozwala pobudzić się wszelkim pragnieniom, negując równocześnie jakoby istniał przedmiot tego pragnienia. I właśnie owo wyolbrzymianie prag-

<sup>26</sup> Tamże s. 88.

<sup>27</sup> Cyt. za: J. Carron, *Medytacja pierwsza. Pragnienie i spełnienie, w: Nadzieja zawieść nie może*, s. 17.

nienia niekiedy bywa nazywane „dyktaturą pragnienia”: skoro człowiek nie może nie pragnąć, poddaje się zatem owej straszliwej dyktaturze, jaką Abraham J. Heschel nazwał „tyranią potrzeb” (cyt. za J. Carron). Jest ona częścią nowego świata, a manifestuje się m.in. transformacją pragnienia w prawo przez wszechwładne wdzieranie się techniki, kształtującej kulturę i narzucającej fałszywą świadomość bądź ideologię, co może owocować i *de facto* owocuje klonowaniem, sztucznym zapłodnieniem, małżeństwami homoseksualnymi, adopcją dzieci przez homoseksualistów itp. Ostatecznie owa dyktatura pragnień prowadzi do nihilizmu, o jakim pisała Hannah Arent, będącym innym obliczem konwencjonalizmu i „dyktatury relatywizmu, o którym powiedział Joseph Ratzinger, że „nie uznaje niczego jako pewnik a jedynym miernikiem ustanawia własne *ja* i jego zachcianki”<sup>28</sup>. Giussani, interpretując owa „tyranię pragnień”, nawiązywał do nauczania zarówno Jana Pawła II, jak i kard. Ratzingera. Zdając sobie sprawę z tego, że wyolbrzymianie pragnienia niesie zazwyczaj rozczarowanie i nihilizm, gdyż trudno, aby zło ostatecznie nie rozczarowywało, wskazuje na sytuacje i ludzi, którzy uczą widzieć to, czego się pragnie, i nie dać się oszukiwać kulturze dominującej.

#### ROZPOZNANIE CHRYSTUSA JAKO „KONSYSTENCJI WSZYSTKIEGO” ODPOWIEDZĄ NA „PRAGNIENIE PEŁNI”

Według Giussaniego adekwatną formą odpowiedzi na ludzkie pragnienie pełni jest sam Chrystus, który – jak to genialnie wyraża Hugo z San Vittore – „przychodzi nie po to, by zaspokoić pragnienie [w takim sensie jak my się tego spodziewamy], lecz by rozbudzić miłość do samego Siebie”<sup>29</sup>.

Posiadanie nadziei nie oznacza zatem spodziewania się czegoś od Boga, lecz spodziewanie się samego Boga. A Ten jest tym Kimś jedynym, który jest w stanie zaspokoić nasze pragnienie pełni pragnieniem szczęścia. Dlatego fakt spotkania z Bogiem, to, że On jest i że raz jeszcze została nam dana możliwość rozpoznania Go, jest łaską. W Nim spotykamy kogoś, kto potrafi pomóc w sytuacjach beznadziejnych. Wychowawczy trud Giussaniego zazwyczaj

---

<sup>28</sup> *Błagajmy Pana, by po wielkim darze, jakim był Papież Jan Paweł II, dał nam nowego pasterza według swego serca. Homilia podczas Mszy św. Przed rozpoczęciem konklawe*, „Nasz Dziennik” z 19 kwietnia 2005, s. 7.

<sup>29</sup> *De arra anima*, Milano: Glossa 2000, s. 1.



zmierzał, by przedmiotem nadziei wychowywanych przezeń osób, zgodnie z sugestią św. Augustyna, było szukanie, rozpoznanie i przyjęcie Tego, który może wypełnić i zaspokoić naszą nadzieję: „Niech Pan Bóg twój będzie twoją nadzieją; nie spodziewaj się czegoś od Pana Boga twego, lecz niech On sam, twój Pan, będzie twoją nadzieją. Wielu [...] spodziewa się od Boga czegoś, co jest poza Nim; ty zaś poszukuj samego twojego Boga; [...] zapominając o wszystkim innym, pamiętaj o Nim; pozostawiając za sobą wszystko, podążaj ku Niemu. [...] Niech On będzie twoją miłością”<sup>30</sup>.

Giussani uczył ufać i wierzyć, że na naszej ziemi jest Ktoś, kto potrafi odmienić sytuacje beznadziejne. Równocześnie stał na stanowisku, że każdy człowiek wie w głębi swego serca, że stworzony jest i powołany do „życia niczym nie umniejszonego”, do życia w pokoju, szczęściu, radości, do życia ocalonego wbrew wszelkim zagrożeniom. Autor *Ryzyka wychowawczego* dostrzegał w każdym człowieku zdolność żywienia nadziei odnośnie do trwałości swego istnienia i cieszenia się z innymi darem powołania do wieczności. Nie może zatem dziwić, że dla Giussaniego formą nadziei było nieustanne błaganie: „Przyjdź Panie!”, albowiem – jak to wielokrotnie powtarzał: „To Ja [Pan] jestem Tajemnicą, której brakuje ci we wszystkim, co smakujesz, ponieważ tym, czego ci brakuje w każdej rzeczy, jestem Ja”<sup>31</sup>. Tą Jediną Tajemnicą czyniącą zadość naszemu pragnieniu jest Chrystus. I „tylko On, jedynie On jest w stanie zaspokoić i prawdziwie wypełnić miłość”<sup>32</sup>. Satysfakcja, której człowiek szuka, ostatecznie tkwi w miłości do Chrystusa. Uznanie, że Chrystus jest konsystencją wszystkiego, Giussani nazywa ofiarą. Chodzi tu o uznanie, że Chrystus jest treścią całego życia, że jest konsystencją wszystkiego, tzn. jest wartością relacji pomiędzy człowiekiem i każdą inną rzeczywistością życiową. Stąd też ofiara jest najwyższą konsystencją wiary, czyli owego uznania: „To Ty, Chryste, jesteś wartością wszystkiego”, „Twoja obecność znaczy więcej niż życie, Twoja łaska znaczy więcej niż życie”.

To rozpoznanie w sobie Chrystusa, który jest jedyną nadzieją, jaka nie zawodzi, jest dziełem Ducha Świętego. Stąd zdaniem Giussaniego musimy o Niego prosić i „zebrać” nieustannie.

<sup>30</sup> *Enarratines in Psalmos*, 39, 7-8.

<sup>31</sup> *Avvenimento della liberta*, Genova: Marietti 2002, s. 149.

<sup>32</sup> *T e n z e, Pur vivendo nella carne*, Milano: BUR 1998, s. 265.

## OKOLICZNOŚCI I ŚRODKI POZWALAJĄCE WZRASTAĆ W CHRZEŚCIJAŃSKIEJ POSTAWIE NADZIEI

W omawianej pedagogii nie można mówić o nadziei, gdy obok postawy ustawicznej próby brakuje jednej cechy charakterystycznej – „dobra oczekiwanego”. Giussani interpretuje je w duchu św. Tomasza, który mówi o „dobru trudnym”. Dobro jest trudne do osiągnięcia, stąd zdaniem Giussaniego potrzebne są jakieś środki i sposoby do jego osiągnięcia. Potrzebujemy teraźniejszości, bowiem to ona połączona z okolicznościami życia, jakie by one nie były – piękne czy brzydkie – są okazją, by zajaśniało to, kim jest Chrystus, który obiecał, że „jest z nami, aż do skończenia świata”. Dla Giussaniego wszelkie próby, zarówno fizyczne, moralne, jak i duchowe, nie są przeszkodą dla nadziei. Co więcej, są one okazją, by zobaczyć, w jaki sposób Chrystus, „bez którego nic uczynić nie możemy”, zwycięża w każdej sytuacji. W przekonaniu Giussaniego trud, cierpienie czy próba nie są przeciwne nadziei chrześcijańskiej. Dobro trudne oznacza, że są do pokonania różne niebezpieczeństwa i przeszkody. Są one po to, abyśmy we wszystkich okolicznościach życia znajdowali rację i siłę pozwalającą przewyciężyć próbę i zrozumieć, że to nie próba czy pokusa jest tym, co określa całe nasze życie. Aspekt próby życiowej jest nam dany dla naszego zbudowania, wytworzenia w nas cierpliwości i zyskania świadomości, jaką miał św. Paweł, wyznając: „wszystko mogę w Tym, w którym jest moja siła” (Flp 4, 13). Próba zatem nie jest czymś nieprzyjemnym w naszym życiu, lecz jest rodzeniem nas przez Ojca. Jest konkretnym sposobem, jaki stosuje Bóg, aby nas przemieniać i tworzyć. Przeżywana, mocą Ducha Świętego wytwarza w nas cierpliwość, co pozwala iść przez całe życie w kierunku ostatecznego przeznaczenia, niczego nie cenzurując i nie negując. Przemierzanie wszystkich okoliczności, całej historii życia, łącznie z cierpieniem i śmiercią, będącą dla nadziei największą próbą, jest możliwością, aby nasza chrześcijańska nadzieja za każdym razem stawała się coraz pewniejsza i mocniejsza. Jedynie bowiem tak nadzieja może być „ocalona” od naszych wyobrażeń, jakie sobie wytwarzamy co do sposobu, w jaki Bóg, dzięki swej inteligencji, powinien odpowiadać na nasze oczekiwania.

Oprócz modlitwy i spotkania ze świadkami nadziei niewątpliwą pomocą dla życia i rozwoju postawy nadziei jest życie wiarą, która rośnie i rozwija się, gdy jest przekazywana, a jest przekazywana poprzez świadectwo i przynależność do Kościoła, ruchu, grupy bractwa czy stowarzyszenia i uczestnictwo

w gestach, które m. in. są proponowane przez prowadzących szkołę wspólnoty, gest charytatywny czy wspólne wakacje.

#### BIBLIOGRAFIA

- Augustyn św.: Enarrationes in Psalmos 39, 7-8.
- Carron J.: Medytacja pierwsza. Pragnienie i spełnienie, w: *Nadzieja zawieść nie może. Rekolekcje Bractwa Comunione e Liberazione*, tłum. K. Borowczyk, Rimini: Societa Cooperativa Editonale Nuovo Mondo 2005.
- Comunione e Liberazione. Ruch w Kościele, red. D. Rondoni, tłum. W. Janusiewicz, Milano: Cooperativa Editonale Nuovo Mondo 1989.
- Giussani L.: All'origine della pretesa Cristiana, Volume secondo del PerCorso, Milano: Jaca Book 1988.
- Giussani L.: Avvenimento della liberta, Genowa: Marietti 2002.
- Giussani L.: Cała ziemia pragnie Twojego oblicza, tłum. D. Chodynicki, Kielce: „Jedność” 2004.
- Giussani L.: Chrześcijaństwo jako wyzwanie. U źródeł chrześcijańskiego roszczenia, tłum. D. Chodynicki, Poznań: Pallottinum 2002.
- Giussani L.: Czas i Świątynia. Bóg i człowiek, tłum. K. Borowczyk, Słowo wstępne do polskiego wydania F. Kard. Macharski, Częstochowa: Biblioteka „Niedzieli” 1997.
- Giussani L.: Dlaczego Kościół?, tłum. D. Chodynicki, Poznań: Pallottinum 2004.
- Giussani L.: Doświadczenie jest drogą do prawdy, tłum. D. Chodynicki, Kielce: „Jedność” 2003.
- Giussani L.: Il senso religioso, Volume primo del PerCorso, Milano: Jaca Book 1986.
- Giussani L.: Perché la Ciesa? La pretesa rimane, Volume secondo del PerCorso, Milano: Jaca Book 1990.
- Giussani L.: Pur vivend nella carne, Milano: BUR 1998.
- Giussani L.: Ryzyko wychowawcze jako tworzenia osobowości i historii, tłum. A. Surdej, Kielce: „Jedność” 2002.
- Giussani L.: Śladami chrześcijańskiego doświadczenia, tłum. K. Klauza, red. i wstęp do polskiego wydania Z. Bradem, Kraków–Warszawa–Struga: Wydawnictwo Michalineum 1988.
- Giussani L.: Zaangażowanie chrześcijanina w świecie. Konferencje Luigi Giussaniego zredagowane przez zespół z Comunione e Liberazione, w: H. Urs von Baltazar, L. Giussani, *Miejsce chrześcijanina w świecie*, Kraków: Wydawnictwo M 2003, s. 115-184.
- Giussani L.: Zmysł Boga a człowiek współczesny. „Kwestia ludzka” i nowość chrześcijaństwa, tłum. K. Borowczyk, „Ślady” 1997, nr 5-6.
- Giussani L.: Zmysł religijny, tłum. K. Borowczyk, Poznań: Pallottinum 2000.
- Peguy Ch.: Przedśionek tajemnicy drugiej cnoty, tłum. L. Zareba, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2007.

- Ratzinger J.: Błagajmy Pana, by po wielkim darze, jakim był Papież Jan Paweł II, dał nam nowego pasterza według swego serca. Homilia podczas Mszy św. Przed rozpoczęciem konklawe, „Nasz Dziennik” z 19 kwietnia 2005, s. 7.
- Ricouer P.: Gabriel Marcel et Karl Jaspers, Paris: Edition di Temps Présent 1947.
- Rynio A.: Charyzmat pedagogiczny ks. Luigiego Giussaniego, „Paedagogia Christiana” 2007, nr 2, s. 91-10
- Rynio A.: Wychowawcza metoda ks. L. Giussaniego, w: *Wychowanie człowieka otwartego Rola „Zmysłu religijnego” Luigii Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Kielce: „Jedność” 2001, s. 98-102.
- Vittore: De arra anima, Milano: Glossa 2000.
- Waga L.: Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością, red. A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 962-975.
- www.clonline.ogr:link: Libri&Musica/Ilbri dello spirito cristiano-Elenco completo
- Zabrano M.: L'uomo e il divino, Roma: Ed. Laoro 2001.

#### CHRISTIAN PEDAGOGY OF HOPE OF REV. LUIGI GIUSSANI

##### Summary

A starting point of the pedagogy analysed in this paper is the truth about ourselves, Christianity and a communal character of human's existence. Reverend L. Giussani, showing hope in anthropological and theological perspective, shows its true sources that lie in experience, faith, love and desire of good gained with difficulty in which human life finds its fulfilment despite the circumstances. The first step in education towards hope is to show the accidental character of a human being and the deepest desires of his heart. The paper, by discovering the dynamics of the formation of the attitude of Christian hope points at the circumstances that favour and inhibit its origin and development.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, nadzieja, pragnienie, spełnienie, satysfakcja, dobro, dobro trudne, „dyktatura pragnień”.

**Key words:** education, hope, desire, fulfilment, satisfaction, good, difficult good, “dictatorship of desires”.

ROMAN JUSIAK OFM

## REFLEKSJE O POWOŁANIU W CHRZEŚCIJAŃSKIEJ KONCEPCJI WYCHOWANIA

### 1. WPROWADZENIE

We współczesnych koncepcjach pedagogicznych rzadko podejmowana jest tematyka nadziei i powołania. W myśli postmodernistycznej tego rodzaju zagadnienia w zasadzie w ogóle nie są obecne<sup>1</sup>. Przy przyjęciu bowiem paradygmatu, który dominuje w koncepcjach ponowoczesności, że człowiek winien koncentrować się głównie na sobie i teraźniejszości, na tym, co mu wygodne i przyjemne, w ogóle odrzuca się myślenie o przyszłości, szczególnie gdy wiąże się z tym wysiłek<sup>2</sup>. W takiej koncepcji nie ma specjalnego miejsca na analizowanie zagadnień nadziei i powołania. Tymczasem w refleksji chrześcijańskiej<sup>3</sup> oba wyróżnione elementy są ujmowane jako ważna wartość w procesie rozwojowym człowieka. Z tego względu tematy związane z powo-

---

Dr ROMAN JUSIAK – adiunkt Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.

<sup>1</sup> Por. Z. M e l o s i k, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 452-456.

<sup>2</sup> Zob. Z. B a u m a n, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2000, s. 142-143.

<sup>3</sup> A. R y n i o, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2004; t a ż, *Katolicka myśl pedagogiczna. Próba syntezy*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 411-417; M. N o w a k, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 2000; S. D z i e k o Ń s k i, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni wieków*, Warszawa 2004, s. 57.

łaniem<sup>4</sup> i nadzieją<sup>5</sup> są stosunkowo często podejmowane w katolickim nauczaniu. O ważności tych kwestii świadczy fakt, że Komisja Duszpasterstwa Konferencji Episkopatu Polski, ustalając program duszpasterski Kościoła w Polsce na lata 2006-2010, przyjęła hasło: *Kościół niosący ewangelię nadziei*, zaś na lata 2006/2007 przyjęto szczegółowe przesłanie: *Przypatrzmy się powołaniu naszemu*<sup>6</sup>. Wymownym jest też fakt, że papież Benedykt XVI wydał w 2007 r. specjalną encyklikę *Spe salvi* „O nadziei chrześcijańskiej”.

Wydaje się więc, że aktualnie – w kontekście szerzących się we współczesnej pedagogice koncepcji postmodernistycznych – istnieje pilna potrzeba refleksji pedagogicznej dotyczącej problematyki nadziei i powołania. Najogólniej mówiąc – nadzieja jest to oczekiwanie czegoś, co zostało przyobiecane lub też oczekiwanie efektów określonej czynności lub procesów. Jest to uczucie dobudzające się w człowieku w stosunku do oczekiwanego i pożądanego dobra, to spodziewanie się czegoś, ufność i otucha. Posiadanie nadziei jest ważnym elementem w życiu ludzkim, szczególnie w sytuacji różnorodnych trudności i zawsze uważana była za ważny element egzystencji<sup>7</sup>.

W niniejszych rozważaniach zagadnienie nadziei i powołania zostaną nasświetlone w kontekście religii chrześcijańskiej.

---

<sup>4</sup> *Powołanie*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Leon-Dufour, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1985, s. 747-749.

<sup>5</sup> *Nadzieja*, tamże, s. 509-512; F. Van Menxel, *Elpis, Espoire, Esperance, Etudes semantiques et theologiques du vocabulaire dell'esperance dans l'Hellenisme et le Judaisme avant le Nouveau Testament*, Frankfurt 1983; U. Occhialini, *La speranza della Chiesa pellegrina. Teologia della speranza nelle "Enarrationes in psalmos" di s. Agostino*, Asisi 1965; B. Studer, *Speranza*, w: *Dizionario Patristico e di Antichità Cristiane*, t. II, Roma 1984, kol. 3268-3278; G. Visona, *La speranza nei padri*, Torino 1993.

<sup>6</sup> Komisja Duszpasterstwa Ogólnego Konferencji Episkopatu Polski, *Kościół niosący ewangelię nadziei. Program duszpasterski Kościoła w Polsce na lata 2006-2010; rok 2006/2007: „Przypatrzmy się powołaniu naszemu”*, Katowice 2006.

<sup>7</sup> W starożytnym micie greckim o początkach świata jest mowa, że jeden z bogów, zły na Prometeusza, który ukradł z Olimpu ogień i przekazał go ludziom, dając im niezależność, wysłał na ziemię Pandorę z zamkniętą beczką (puszką), której nie wolno było otwierać. Nie potrafiła jednak pohamować ciekawości i otworzyła puszkę, żeby zobaczyć, co jest w środku. W ten sposób zamknięte w środku nieszczęścia zaczęły rozchodzić się na cały świat. Jednak nie była to totalna tragedia, bowiem z dna beczki wyfrunęła na końcu *Nadzieja*, która równoważyła w pewien sposób całość nieszczęść, ponieważ dzięki niej ludzie potrafią walczyć z przeciwnościami losu.

## 2. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA CHRZEŚCJAŃSTWA

Chrześcijaństwo jest religią, która przyjmuje personalistyczną i integralną koncepcję człowieka. Jednostka ludzka jest bytem indywidualnym i osobowym, posiadającym wymiar fizyczny (cielesny) oraz duchowy (religijny, eschatologiczny). Ten system religijny przyjmuje dualistyczne rozróżnienie na rzeczywistość empiryczną i transcendentálną, czyli rzeczywistość pozaempiryczną (bezpośrednio nie podlegająca badaniom empirycznym), oraz obejmuje doktrynę religijną i zróżnicowane formy zachowań (kultowych i moralnych). Człowiek wolną decyzją może przyjąć Boże objawienie, uznać swoją zależność od Boga i podjąć decyzję postępowania zgodnego z konkretnymi normami moralnymi, a także praktykować przyjęte przez wspólnotę religijną formy kultu.

Religia chrześcijańska w znaczeniu subiektywnym jest świadomym obcowaniem człowieka z osobowym Bogiem, który jest stwórcą świata i człowieka (Mk 10, 6<sup>8</sup>) oraz doskonałą Miłością (1 J 4, 8). Jezus Chrystus, Syn Boży dokonał odkupienia ludzkości (1 J 12, 6) i zaoferował zbawienie (1 J 22, 5). Chrześcijaństwo opiera się na orędziu Jezusa, na głoszonej przez Niego ewangelii. Za podstawową zasadę życia przyjmuje miłość, która ma dwa wymiary: jest skierowana ku osobowemu Bogu i ku ludziom. Jezus na pytanie, jaka jest główna zasada postępowania i co należy czynić, aby osiągnąć życie wieczne, wskazał właśnie na miłość. Skonkretyzował to następująco: „Będziesz miłował Pana Boga swego całym swoim sercem, całą swoją duszą i całym swoim umysłem. To jest największe i pierwsze przykazanie. Drugie podobne jest do niego: Będziesz miłował swego bliźniego jak siebie samego” (Mt 22, 37-38).

Chrześcijaństwo ma jednoznaczne odniesienie eschatologiczne, a drogą do autentycznego wejścia w ten wymiar jest pojmowana personalistycznie miłość Boga i bliźnich. W tej koncepcji każdy człowiek jest dzieckiem Bożym i Jego reprezentantem. Wskazują na to słowa Jezusa: „Co uczyniliście jednemu z braci najmniejszych, Mnieście uczynili” (Mt 25, 40). A św. Jan napisał: „Umiłowani, miłujmy się wzajemnie, ponieważ miłość jest z Boga, a każdy, kto miłuje, narodził się z Boga i zna Boga” (1 J 4, 7) oraz „Bóg jest miłością: kto trwa w miłości, trwa w Bogu, a Bóg trwa w nim” (1 J 4, 16). Należy wyraźnie

---

<sup>8</sup> Skrótóy ksiąg biblijnych według: *Pismo święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia* (Pallottinum). W cytatach pierwsza liczba oznacza rozdział księgo, druga liczba oznacza wiersz w rozdziale.

zaznaczyć, że według norm moralności chrześcijańskiej relacje międzyludzkie powinny być nacechowane atencją, ponieważ w człowieku honoruje się Boga (każdy jest „dzieckiem Bożym”). Godność ludzką dowartościował Bóg poprzez fakt, że Syn Boży stał się człowiekiem i bratem wszystkich ludzi. Ten odblask Boga w człowieku nadaje każdej jednostce wartość niezastąpioną. Realizacja miłości wzajemnej jest służbą Bogu w ludziach. Miłość winna być znakiem rozpoznawczym uczniów Chrystusa, który powiedział: „Po tym inni poznają, żeście uczniami moimi, jeżeli będziecie się miłowali” (J 13, 35). Warto zauważyć, że wspólnoty wierzących pierwszych wieków były dla chrześcijan wspólnotami miłości, wzajemnej posługi i opieki, co potwierdzają Dzieje Apostolskie: „Jeden duch i jedno serce ożywiały wszystkich wierzących [...]. Nikt z nich nie cierpiał niedostatku [...]. Każdemu też rozdzielano według potrzeby [...]” (Dz 4, 32). Generalnie rzecz ujmując – chrześcijaństwo dąży do przekształcania struktur ziemskiej rzeczywistości w aspekcie królestwa Bożego. Ukształtowała się nawet dyscyplina naukowa, tzw. teologia rzeczywistości ziemskich, która obejmuje również zagadnienia związane z cywilizacją i kulturą chrześcijańską. Współcześnie podkreśla się animacyjną rolę chrześcijaństwa, czyli chrześcijańską inspirację w wielu obszarach życia kulturowego i społecznego (działalność społeczna, charytatywna, Caritas).

Chrześcijaństwo od chwili publicznego zaistnienia niosło styl życia oparty na miłości i nadziei zbawienia. Mówi o tym tekst z przełomu I i II wieku, w którym znajdujemy następującą charakterystykę życia wyznawców Jezusa: „Chrześcijanie mieszkają w greckich lub barbarzyńskich miastach, w zależności od losu, jaki każdemu z nich przypadł. Dostosowują się do miejscowych zwyczajów w zakresie ubierania się, odżywiania i sposobu życia, ale ich postępowanie jest zadziwiające i, zdaniem wszystkich, paradoksalne. Mieszkają w swoich ojczyznach, ale jak cudzoziemcy, uczestniczą we wszystkim jak obywatele, ale znoszą wszystko jakby byli z obcych stron [...]. Spędzają życie na ziemi, ale są obywatelami Nieba. Są posłuszni ustalonym prawom, ale swym życiem wyprzedzają prawa”<sup>9</sup>. Przedstawiona opinia jednoznacznie ukazuje styl życia chrześcijan pierwszych wieków, którzy swoją ziemską egzystencję przeżywają w nadziei osiągnięcia nieba.

Chrześcijaństwo jest więc religią uznającą Osobowego Boga, który jest Miłością, i przyjmującą, że człowiek jest dzieckiem Bożym. W tej religii przyjmuje się integralną wizję człowieka, obejmującą wszystkie sfery ludzkiej

---

<sup>9</sup> *List do Diogneta z II wieku*, w: *Apologeci Greccy II wieku*, tłum. J. Czuj, Poznań 1935, s. 17-18.



osoby (wymiar cielesny, psychiczny, intelektualny i duchowy). System ten jednoznacznie określa hierarchię wartości (chrześcijański system wartości) i daje szczegółowe normy moralne w odniesieniu do życia zarówno jednostkowego, jak i społecznego.

Religia chrześcijańska jasno określa perspektywę sensu ludzkiej egzystencji. Wskazuje na królestwo Boże, które jest idealnym urzeczywistnieniem idei i wartości przyjmowanych w tej religii. Wierzący ma nadzieję osiągnąć Jezusowe królestwo poprzez realizowanie określonego sposobu życia, czyli zachowania moralne, które opierają się na posiadaniu odpowiednich przymiotów, czyli cnót: naturalnych i teologicznych. Pierwsze (cnoty nabyte) osiągane są poprzez własny wysiłek i częste powtarzanie tych samych dobrych czynów. Drugie, czyli cnoty nadprzyrodzone, pochodzą od Boga (są jego darem); mają one doprowadzić człowieka do celu ostatecznego (zbawienia). Katechizm wylicza trzy cnoty teologiczne (nadprzyrodzone): wiarę, nadzieję i miłość.

Konkludując, można stwierdzić, że chrześcijaństwo jest religią, w której wierzy się w Jezusa Syna Boga i pragnie się żyć Jego przesłaniem miłości. Wierzący mają nadzieję osiągnięcia królestwa Bożego (nieba). Religijność chrześcijańska wyraża się postawą otwartą na Boga, innych ludzi, siebie i świat. Ma ona uniwersalny charakter i wyraża optymistyczne podejście o możliwości rozwoju ludzkiej osobowości, czyli doskonalenia się i osiągnięcia świętości. W procesie kształtowania dojrzałej osobowości ważną rolę pełni świadomość swojego powołania i nadzieja na możliwość rozwoju (fizycznego, intelektualnego, społecznego i religijno-moralnego). Świadomość własnego powołania (ogólnego – do świętości i osobistego – do pełnienia określonej roli społecznej) są ważnymi elementami w wychowaniu chrześcijańskim.

### 3. WYCHOWANIE CHRZEŚCIJAŃSKIE

Wychowanie stanowi ważny element życia jednostkowego i społecznego. Proces ten wiąże się z naturą człowieka jako istoty rozumnej, wolnej i zdolnej do rozwoju. Wychowanie określa się jako całość wpływów oddziaływań kształtujących osobowość człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie. Jest to proces kształtowania człowieka według przyjętego celu oraz wdrażania jednostki w wartości kulturalne. Dokonuje się to poprzez określone czynności, w których między dwoma stronami tego procesu (wychowawcą i wychowankiem) występują relacje pedagogiczne. Efekty wycho-

wania zależą od typu oddziaływań wychowawczych, tj. osób (rodziców, duchownych, nauczycieli) i instytucji (Kościoła, parafii, szkoły, organizacji). W chrześcijańskim rozumieniu wychowanie jest pomocą w odnalezieniu drogi do Boga, wsparciem w odkryciu sensu życia w partnerskim dialogu ze Stwórcą i polega na dodawaniu odwagi do bycia sobą, wskazywaniu dróg prowadzących do kształtowania charakteru. Celem naczelnym wychowania jest zjednoczenie z Bogiem i zbawienie.

Bardzo ważnym elementem procesu wychowawczego jest świadome podjęcie przez wychowanka wysiłków nad kształtowaniem własnej osobowości, która winna się cechować wiarą i miłością oraz otwartością na głębię bytu (religię, sens życia, prawdę, wartości idealne, dobro, piękno), człowieka i Boga. W tej koncepcji centralne miejsce w życiu każdego człowieka przypisuje się Bogu, który jest Miłością, oraz relacji z innymi ludźmi, którzy są dziećmi Bożymi. Tworzenie chrześcijańskiej osobowości (doskonałości i świętości) jest procesem i zadaniem na całe życie. Przykładem postawy chrześcijańskiej jest zachowanie św. Maksymiliana Marii Kolbego, który w beznadziejnej sytuacji egzystencjalnej dobrowolną ofiarą podjętą z miłości ku drugiemu człowiekowi nadał jednoznaczny – w świetle chrześcijańskiego systemu wartości – sens swemu życiu i śmierci, mając nadzieję życia wiecznego z Bogiem. Należy pamiętać, że chrześcijaństwo nie abstrahuje od ziemskich uwarunkowań, ale je w całej rozciągłości i złożoności uwzględnia, przy czym patrzy na nie w perspektywie eschatologicznej.

Wychowanie chrześcijańskie zmierza więc do kształtowania postawy otwartości i miłości Boga oraz bliźniego. Bóg jest głównym prawodawcą i wychowawcą, dlatego człowiek powinien przyjmować Jego napomnienia. W Biblii jest napisane: „[...] jak wychowuje człowiek swego syna, tak Pan, Bóg twój, wychowuje ciebie. Strzeż więc nakazów Pana, Boga twego, chodząc Jego drogami, by żyć w bojaźni przed Nim” (Pwt 8, 5). W chrześcijańskiej koncepcji na drodze osobowego rozwoju Bóg prowadzi człowieka do zbawienia. W rzeczywistości ziemskiej najważniejszym Mistrzem jest Syn Boży Jezus Chrystus. Oczywiście, również ludzie w rozwoju człowieka mogą pełnić ważną rolę. Na szczególne wyróżnienie zasługują rodzice, wychowawcy, duszpasterze. Człowiek może być wychowawcą o tyle, o ile współuczestniczy w Bożym planie dotyczącym rozwoju osoby ludzkiej<sup>10</sup>. Pedagogia chrześcijań-

---

<sup>10</sup> Jezus przestrzegał swoich uczniów: „[...] nie pozwalajcie nazywać się «mój Mistrzu», albowiem jeden jest wasz Nauczyciel, wy wszyscy braćmi jesteście. Nikogo też na ziemi nie

ska edukuje człowieka do życia według reguł ewangelii, co wyraża się w przyjęciu i realizowaniu wskazań ewangelicznych. Należy zauważyć, że chrześcijaństwo każdego człowieka traktuje jako osobę, byt rozumny i wolny, dlatego praktykowanie religii polega na wewnętrznych dobrowolnych aktach, poprzez które człowiek bezpośrednio ustosunkowuje się do Boga i przyjmuje określone postawy życiowe.

Chrześcijańskie wychowanie opiera się na czterech podstawowych zasadach: chrystocentryzmie, moralizmie, personalizmie i humanizmie. Chrystocentryzm to odnoszenie wartości, norm i postępowania do Jezusa, od którego bierze początek ta religia i prowadzi do Niego, dlatego stawia ona wymóg stałego poznawania i umiłowania Boga w Jezusie Chrystusie<sup>11</sup>. Z tej pierwszej zasady wynika zasada moralizmu, domagająca się od wychowanka akceptowania moralnych wartości zgodnie z prawidłowo ukształtowanym sumieniem, wolnością i odpowiedzialnością. Personalizm zaś eksponuje godność osoby ludzkiej, a zasada chrześcijańskiego humanizmu ukazuje społeczną naturę człowieka, konsekwencją czego jest otwarcie na innych, i postuluje działania zmierzające do dobra wspólnego (zasada ta domaga się świadczenia dobra innym)<sup>12</sup>. Połączenie tych zasad gwarantuje osiągnięcie zasadniczych celów wychowania chrześcijańskiego, którym jest w doczesności osiąganie dojrzałości chrześcijańskiej, a w wymiarze eschatologicznym osiągnięcie zbawienia. Pedagogia chrześcijańska to oddziaływanie edukacyjne, które pobudza jednostkę do świadomego zmierzania do świętości. Dojrzałe i mądre wspomaganie wychowanka w rozwoju winno zawsze inspirować do podjęcia przez niego zadań samowychowawczych. Pomiedzy wychowaniem a procesem, w którym człowiek staje się wychowawcą samego siebie, zachodzi stosunek zmiennej zależności, w której momentem determinującym jest samowychowanie. Wychowanie do pełni dojrzałego człowieczeństwa jest właśnie ustawicznym pobudzaniem do kształtowania samego siebie, do kształtowania dojrzałej osobowości<sup>13</sup>. Kształtowanie się dojrzałej osobowości jest ciągłym, trwającym całe życie procesem stawania się, dzięki któremu jednostka przyjmuje odpo-

---

nazywajcie waszym ojcem, jeden bowiem jest Ojciec wasz, Ten w niebie. Nie chcecie, żeby was nazywano mistrzami, bo jeden jest tylko wasz Mistrz, Chrystus” (Mt 23, 78-10).

<sup>11</sup> S. Kunowski, *Teologia a potrzeby pedagogiki katolickiej*. „Ateneum Kapłańskie” 1959, z. 300-302, s. 243.

<sup>12</sup> Tenże, *Podstawy wychowania duszpastersko-katechetycznego*, „Katecheta” 1962, nr 6, s. 121.

<sup>13</sup> Por. S. Siiek, *Osobowość. Struktura, rozwój, wybrane metody badania*, Warszawa 1982, s. 189.

wiedzialność za swoje własne życie i rozwija się w jedyny, nie powtarzalny sposób<sup>14</sup>.

Rezultatem chrześcijańskiego wychowania jest człowiek żyjący świadomie, na miarę modelu-wzorca (ideału) Jezusa Chrystusa. Stan doskonałości (świętości) osoba ludzka osiąga poprzez realizację konkretnych zasad podanych przez Boga. Kształtowanie w sobie takiej postawy jest procesem ciągłym, a życie religijne winno być stale doskonalone. Chodzi tu przede wszystkim o zasady podane w dekalogu i nauczaniu Jezusa Chrystusa, ale również o proste sprawności i normy życia codziennego, takie jak: kultura słowa, uprzejmość, grzeczność, punktualność, sumiennosc, systematycznosc, szczerosc, prostolinijnosc, bezpretensjonalnosc, uczciwosc, odpowiedzialnosc i rzetelne pełnienie określonych ról społecznych. Doskonałość postawy chrześcijańskiej składa się z tysięcy drobiazgów, które w sumie składają się na właściwe realizowanie roli dziecka Bożego i odpowiedź osoby ludzkiej na kierowane wobec niego Boże oczekiwania. Innymi słowy – Bóg wzywa człowieka do realizacji określonych zadań, pragnąc jego dobra i szczęścia. Bóg kieruje do każdej osoby ludzkiej wezwanie do rozwoju (doskonałości, świętości), czyli do podjęcia pracy samowychowawczej. Mistrz z Nazaretu sformułował to następująco: „bądźcie więc wy doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski” (Mt 5, 48).

Analizując proces wychowania w religii chrześcijańskiej, należy uświadomić sobie, że w tej koncepcji głównym wychowawcą jest Bóg. Inni wychowawcy, podejmując swoją aktywność pedagogiczną, winni mieć świadomości, że czynią to jako powołani do tej roli przez Boga, a sami (jako zmierzający do ostatecznego celu, tj. zbawienia) mają podejmować aktywność samowychowawczą, czyli doskonalić się w życiu religijnym. W chrześcijańskiej koncepcji wychowawca i wychowanek zmierzają do wspólnego celu (zbawienia), a ten pierwszy jest tylko starszym i bardziej doświadczonym przewodnikiem na drodze osobowego doskonalenia.

Wychowanie chrześcijańskie oparte jest na ideach i wartościach głoszonych przez Jezusa z Nazaretu, w których na czoło wybija się walor miłości. Pedagogia chrześcijańska, rozumiana jest jako wspomaganie osoby w jej rozwoju ku dojrzałości religijnej, której wzór-model ukazuje Chrystus. Wychowanie polega na poznaniu siebie – pod wpływem i z inspiracji wychowawcy lub wychowawców – oraz świadomym podjęciu pracy nad własnym rozwojem. W tym ujęciu każda osoba ludzka jest przez Boga powoływana do zreali-

---

<sup>14</sup> Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991, s. 14-15.

zowania określonych zadań, czyli własnego, osobistego powołania. Można powiedzieć, że świadomość powołania jest istotnym elementem wychowania chrześcijańskiego. Mistrz z Nazaretu jednoznacznie wzywa: „Jeśli chcesz być doskonały, idź, sprzedaj co posiadasz [...] przyjdź i chodź za mną” (Mt 19, 21).

Wychowanie chrześcijańskie<sup>15</sup> opiera się więc na zasadach religii zainicjowanej przez Jezusa z Nazaretu i polega na kształtowaniu wiernych do życia według reguł ewangelii, których ideałem jest miłość Boga i braterska miłość między ludźmi. Podstawowe zasady podporządkowane są trzem cnotom ewangelicznym: wierze, nadziei i miłości oraz idei tworzenia królestwa Bożego na ziemi. W świetle katolickiej nauki człowiek jest osobą zdolną do rozwoju, a w tym procesie ważną rolę pełni świadomość własnego powołania oraz postawa charakteryzująca się miłością i nadzieją, które ukierunkowują i wzmacniają realizację ról społecznych. Bóg powołuje każdego człowieka do konkretnych zadań i odkrywanie tych indywidualnych celów jest ważne dla każdej osoby ludzkiej. Wykrycie ich, przyjęcie i realizacja są fundamentalnymi elementami dojrzałej postawy chrześcijańskiej. Przeanalizujemy teraz rozumienie powołania w religii chrześcijańskiej, której objawienie obejmuje Stary i Nowy Testament.

#### 4. BIBLIJNE ROZUMIENIE POWOŁANIA I NADZIEI

Chrześcijańskie rozumienie powołania i nadziei opiera się na Piśmie św. Bardzo interesujące jest ujęcie nadziei w Biblii. Na samym początku ludzkich dziejów, po grzechu Adama i Ewy, Bóg daje obietnicę wyjścia z dramatycznej sytuacji (Rdz 3, 15; 9, 1-17), czyli daje ludzkości nadzieję. Historia nadziei biblijnej wyraźnie uwidacznia się w dziejach Abrahama, który otrzymał obietnicę otrzymania ziemi i liczego potomstwa (Rdz 12, 1). Głównym przedmiotem nadziei ludu wybranego były naturalne rzeczy, takie jak: „ziemia mlekiem i miodem płynąca” (Wj 3, 8) oraz różne formy dobrobytu<sup>16</sup>. Natomiast dla proroków przedmiotem nadziei zarówno Izraela, jak i innych narodów był Bóg<sup>17</sup> i Jego królestwo<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Por. W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001, s. 84-85.

<sup>16</sup> Por. Rdz 49; Wj 23, 27-33; Kpł 26, 3-13; Pp 28.

<sup>17</sup> Por. Iz 60, 19; 63, 19; 51, 5; Ps 96-99.

<sup>18</sup> W Biblii dobra ziemskie są uznawane jako wyraz Bożego błogosławieństwa (Rdz 39, 5; 49, 25), który w ten sposób okazuje swoją wierność względem obietnicy i przymierza (Wj 23,

Biblia ukazuje też wiele pięknych przykładów powołania różnych ludzi do jakiś zaplanowanych przez Boga zadań, przy czym dokonywało się to zazwyczaj w jakiś specyficznych, swoistych i niecodziennych okolicznościach. Można przywołać tu wiele przykładów, takich jak: powołanie Abrahama<sup>19</sup>, Mojżesza (Wj 3, 10. 16), Izajasza (Iz 6, 9), Jeremiasza<sup>20</sup>, Amosa (Am 1, 15), Ezechiela (Ez 3, 1. 4) itd. Pismo św. Starego Testamentu, opisując różne powołania, określa je terminami: *wołać*, *zapraszać*, *wybierać*. Z jego lektury wynika jasno, że powołanie jest darem Boga dla człowieka. To Bóg powołuje człowieka do konkretnych zadań, czyli wyznacza mu określone „posłannictwo” i zaplanowane przez niego zadania (cel). Powołanie jest apelem, jaki Bóg kieruje do człowieka, którego sobie wybrał i którego przeznaczona do jakichś specjalnych zadań w ramach Jego planów.

W biblijnym rozumieniu u źródeł powołania znajduje się specjalne wybranie Boże, mające jakiś cel<sup>21</sup>. Boży apel skierowany do osoby powinien być przez nią przyjęty. Taka decyzja zasadniczo zmienia dotychczasowe istnienie

---

25; Pp 28, 2). Jahwe jest zawsze wierny i pełen miłosierdzia, jest „nadzieją Izraela” (Jer 14, 18; 17, 13 n.). Natomiast prorocka koncepcja nadziei obejmuje zapowiedź pokoju, światłości, uleczenia, raj, przymierza. Izrael „będzie nasycony błogosławieństwami” Jahwe (Jer 31, 14; Oz 2, 23 n.; Iz 32, 15; Jer 31) i ujrzy, jak będą napływały ku niemu bogactwa innych narodów (Iz 61) oraz będzie napełniony znajomością Boga (Iz 11, 9; Hab 2, 14), który dokona odnowy serc (Jer 31, 33 nn.; Ez 36, 25 nn.). Biblijna nadzieja wskazuje na fakt, że do Boga nawrócą się również narody pogańskie (Iz 2, 3; Jer 3, 17; Iz 45, 14 n.), a wierna służba Jahwe zapewni mieszkanie z Nim (Ps 63; 84). Por. *Słownik teologii biblijnej*, s. 510.

<sup>19</sup> „Pan rzekł do Abrahama: Wyjdź z twojej ziemi rodzinnej i z domu twego ojca do kraju, który ci ukazę. Uczynię bowiem z ciebie wielki naród, będę ci błogosławił i twoje imię rozślawię: staniesz się błogosławieństwem. Będę błogosławił tym, którzy ciebie błogosławić będą, a tym, którzy tobie będą złorzeczyli, i ja będę złorzeczył. Przez ciebie będą otrzymywały błogosławieństwo ludy całej ziemi. Abram udał się w drogę, jak mu Pan rozkazał” (Rdz 12, 1-3).

<sup>20</sup> „Pan skierował do mnie następujące słowo: Zanim ukształtowałem cię w łonie matki, znałem cię, nim przyszedłeś na świat, poświęciłem cię, prorokiem dla narodów ustanowiłem cię. I rzekłem: Ach, Panie Boże, przecież nie umiem mówić, bo jestem młodzieńcem! Pan zaś odpowiedział mi: Nie mów: Jestem młodzieńcem, gdyż pójdziesz, do kogokolwiek cię pošlę, i będziesz mówił, cokolwiek tobie polecę. Nie lękaj się ich, bo jestem z tobą, by cię chronić wyrocznią Pana. I wyciągnąwszy rękę, dotknął Pan moich ust i rzekł mi: Oto kładę moje słowa w twoje usta. Spójrz, daję ci dzisiaj władzę nad narodami i nad królestwami, byś wyrwał i obalał, byś niszczył i burzył, byś budował i sadził” (Jr 1, 4-10).

<sup>21</sup> *Słownik teologii biblijnej*, s. 747.

człowieka<sup>22</sup>. Nie wszyscy jednak wybrani realizują w pełni swoje powoływanie<sup>23</sup>. Bóg akceptuje wolności człowieka, co można odczytać zwłaszcza na kartach Nowego Testamentu, gdzie jest wiele tego rodzaju przykładów. Pięknie i sugestywnie jest opisana scena zwiastowania (Łk 1, 26-38). Zarejestrowany w Ewangelii dialog świadczy dobitnie o personalistycznej relacji Boga do człowieka. Bóg szanuje wolną wolę człowieka, któremu daje określoną propozycję<sup>24</sup>.

Jezus zainicjował kreację królestwa Bożego w świecie (Mt 4, 17). Jest ono rzeczywistością religijną i duchową, ale w jakiejś wstępnej formie istnieje w naturalnym (empirycznym) świecie. Chrystus powołuje ludzi, aby przez wiarę, nadzieję i miłość wchodzili do jego królestwa. Przedmiotem chrześcijańskiej nadziei jest przekonanie o możliwości zjednoczenia z Bogiem oraz osiągnięcie życia wiecznego i chwalebne spotkanie z Synem Bożym. Św. Piotr twierdzi, że uczniowie Jezusa „zrodzeni są do żywej nadziei” (1 P 1, 3) i oczekują spotkania ze swoim zmartwychwstałym Mistrzem, przy czym apeluje „bracia, starajcie się umacniać wasze powołanie i wybór” 2 P 1, 10). Tak więc nadzieja ściśle wiąże się z powołaniem i wyborem i nadaje sens ludzkiemu życiu, pozwala „rozumieć chwilę obecną” (Rz 13, 11).

W sensie teologicznym nadzieja polega na ufności w Bogu wszechmocnym i miłosiernym, iż wszystko, co On przyobiecał człowiekowi (w swoim Objawieniu), spełni się, a więc osoba ludzka spodziewa się osiągnąć dobra, które Bóg przyrzekł, przede wszystkim jest to wieczne zbawienie, czyli przyszłość pełna szczęścia, do którego są wezwani wszyscy ludzie. Obietnice Boga stopniowo objawiały ludowi wspaniałość tej przyszłości, która ma być rzeczywistością nie z tego świata, czyli „ojczyzną niebieską” (Hbr 11, 16), życiem wiecznym, w którym człowiek będzie „podobny do Boga” (1 J 2, 25; 3, 2).

---

<sup>22</sup> Osobisty aspekt powołania można znaleźć w bardzo wielu tekstach Pisma św, gdy Bóg wymawia imię tego, kogo powołuje (Rdz 15, 1; 22, 1; Wj 3, 4; Jer 1, 11; Am 7, 8; 8, 2), a niekiedy daje wprost swemu wybranemu nowe imię (Rdz 17, 1; 32, 29; por. Iz 62, 2).

<sup>23</sup> Niektórzy królowie narodu wybranego, chociaż byli pomazańcami Pańskimi, nie słuchali Bożego posłania, np. Saul, Dawid.

<sup>24</sup> W chrześcijaństwie rozumność, wolność i zdolność do miłości to cechy, które upodabniają człowieka do Boga. Człowiek jest istotą rozumną i wolną. Wolność umożliwia mu w pełni samorealizację, dlatego jest ona ważna w procesie rozwojowym człowieka. Dorastanie do wolności jest powiązane z dwoma niebezpieczeństwami. Pierwsze polega na tym, że człowiek może utracić wolność przez zbyt mocne przywiązanie się do dóbr materialnych (pieniądze, mieszkanie, praca) i innych ziemskich wartości. Druga forma zniewolenia pochodzi z zewnątrz, ponieważ człowiek może zostać zniewolony przez innych (otoczenie).

Osiągnięcie tej przyszłości gwarantuje zaufanie i wierności Boga oraz wiara w Jego obietnice. Chrześcijanin mający nadzieję jest przede wszystkim przekonany, że osiągnie cel, który św. Paweł wyraźnie określa: „nasza bowiem ojczyzna jest w niebie” (Fp 3, 20).

Nadzieja daje zdolność specyficznego, niektórzy twierdzą, że niezawodnego widzeniem rzeczywistości, o czym jest przekonany św. Paweł: „nadzieja zawieść nie może, ponieważ miłość Boża rozlana jest w sercach naszych przez Ducha Świętego” (Rz 5, 5). Nadzieja jest odważnym patrzeniem w przyszłość. Jest szczególną sztuką ujmowania rzeczywistości i tego, co nadchodzi. Ludzie nadziei nastawieni są na przyszłość, na dobre zmiany, ku zdobywaniu lepszych owoców, są zdolni na ryzyko. Dzięki nadziei człowiek w rzeczywistości posuwa się naprzód, rozwija się, zgłębia siebie i świat, pokonuje ograniczenia. Tak jest w całym życiu, w rzeczach drobnych i wielkich, osobistych i społecznych, materialnych i duchowych<sup>25</sup>.

## 5. POWOŁANIE I NADZIEJA W PEDAGOGII JEZUSA

Publiczna działalność Jezusa obejmowała zarówno wystąpienia wobec szerokiego gremium słuchaczy, jak i grupy uczniów, z której z czasem wyselekcjonowanych zostało dwunastu apostołów. Chrystusowe orędzie skierowane więc było do wszystkich. Każdy człowiek jest powołany do życia w przyjaźni z Bogiem, czyli do doskonałości i świętości. Stan taki jest nieustannym procesem i osiąga się go poprzez respektowanie Bożej woli i wypełnianie właściwej każdemu człowiekowi roli. Do niektórych uczniów Jezus kieruje jednak specjalne wezwanie, aby być Jego uczniem oraz krzewicielem i realizatorem Jego nauki.

Warto wnikliwie przeanalizować szczególne powoływanie przez Jezusa swoich uczniów<sup>26</sup>. Wstępnym etapem jest zawsze personalne wezwanie skierowane do adepta: „Pójdź za mną”. Jezus sam wybierał, kogo chciał. Trudno

---

<sup>25</sup> C. S. Bartnik, *Łaska drogi*, Warszawa: Novum Ars Christiana 1978, s. 8 (*Droga nadziei*).

<sup>26</sup> „Gdy [Jezus] przechodził obok Jeziora Galilejskiego, ujrzał dwóch braci: Szymona, zwanego Piotrem, i brata jego, Andrzeja, jak zarzucali sieć w jezioro; byli bowiem rybakami. I rzekł do nich: Pójdźcie za Mną, a uczynię was rybakami ludzi. Oni natychmiast zostawili sieci i poszli za Nim. A gdy poszedł stamtąd dalej, ujrzał innych dwóch braci, Jakuba, syna Zebedeusza, i brata jego, Jana, jak z ojcem swym Zebedeuszem naprawiali w łodzi swe sieci. Ich też powołał. A oni natychmiast zostawili łódź i ojca i poszli za Nim” (Mt 4, 18-22).



jest ustalić jakieś wyraźne kryteria Jego decyzji (por. Mk 3, 13-14, J 15, 16). Osobiste wezwanie ma charakter indywidualny, przy czym pozytywna odpowiedź powoływanego ucznia wpływała z faktu bezpośredniego kontaktu z Nauczycielem. Jezus w tym akcie jednoznacznie podkreślał swoją rolę: „Nie wyście Mnie wybrali, ale Ja was wybrałem i przeznaczyłem was na to, abyście szli i owoc przynosili, i by owoc wasz trwał” (J 15, 16). Dalszym etapem jest pójście wezwanego za Mistrzem.

Postępujący za Jezusem uczniowie doświadczali misterium wchodzenia w relację z niewidzialnym Bogiem Ojcem. Mówi o tym sam Chrystus: „Wszystko przekazał mi mój Ojciec. Nikt też nie zna Syna, tylko Ojciec, ani Ojca nikt nie zna, tylko Syn i ten, komu Syn zechce objawić” (Mt 11, 27; Łk 10, 20). Dar powołania i odpowiedź na nie człowieka są wyraźnie ukazane w opisach ewangelicznych. Św. Marek pisze: „[Jezus] wyszedł na górę i przywołał do siebie tych, których sam chciał, a oni przyszli do Niego. I ustanowił Dwunastu, aby Mu towarzyszyli, by mógł wysyłać ich na głoszenie nauki, i by mieli władzę wypędzać złe duchy” (Mk 3, 13-15). Z jednej strony mamy decyzję Jezusa, a z drugiej „przyjście” uczniów i autonomicznie podejmowana przez nich decyzja „pójścia za” Mistrzem, który przekazuje ożywcza naukę z mocą (por. Mk 1, 27), popierając ją niezwykłymi znakami<sup>27</sup>. Pójście za Nauczycielem oznacza uwierzenie w Jego naukę i decyzję naśladowania Mistrza<sup>28</sup>. Jezus objawia swoją mesjanistyczną misję, którą potwierdza swoim zmartwychwstaniem, w ten sposób ugruntowuje własny autorytet i łączy uczniów ze sobą. Jezus świadomie wybiera i wychowuje uczniów, aby zawierzyć im realizacji swojej misji, czyli mają oni realizować Jego zbawcze zadania.

Mistrz mobilizował uczniów do intelektualnego wysiłku i duchowej aktywności. Zmuszał ich do indywidualnej odpowiedzi, której konsekwencją będzie całkowite oddanie się uczniów realizacji misji zbawiania świata<sup>29</sup>. Kiedyś skierował do nich pytanie: „Za kogo uważają mnie ludzie?”. A następnie indagował ich już bardzo konkretnie: „A wy za kogo mnie uważacie?” (Mk 8, 27. 29). Pedagogia Jezusa polegała więc na mobilizacji intelektualnej uczniów, a następnie na otwieraniu ich serca oraz animowanie do działania. Ostateczną fazą pedagogii Jezusa względem uczniów było kształtowanie ich postawy, aby „byli świadkami”. Przy czym Jezus był realistą i miał świadomość, że powołuje uczniów do bardzo trudnej misji, dlatego wyraźnie ich

<sup>27</sup> T. Hergesel, *Jezus cudotwórca*, Katowice 1987, s. 181.

<sup>28</sup> C. M. Martini, *Jezus jako wychowawca*, „Horyzonty Wiary” 1993, nr 10, s. 4.

<sup>29</sup> J. Guillet, *Jezus Chrystus w naszym świecie*, Warszawa 1980, s. 118-119.

uprzedził o czekających trudnościach, mówiąc: „Wydadzą was do synagog i do więzień [...] Będzie to dla was sposobność do świadectwa” (Łk 21, 12-13). Siłą do wejścia na tę trudną drogę i podjęcia czekających zadań jest chrześcijańska nadzieja na osiągnięcie wspaniałego celu, czyli wiecznego domu Boga (Mt 5, 34; Mk 16, 19).

Naświatlając pedagogię Jezusa, można stwierdzić, że Mistrz najpierw powoływał konkretne osoby na swoich uczniów (apostołów), a swoje ogólne wezwanie do życia religijnego kierował do wszystkich. Następnie przekazywał określone prawdy, objaśniał je i przekonywał do nich. Stawiał swoim uczniom konkretne zadania i wymagał odpowiedniego postępowanie, przede wszystkim „bycia świadkiem”<sup>30</sup>, przy czym wskazywał, że ci, co świadomie przyjmą powołanie i będą postępować według Jego nauki, mogą mieć nadzieję na zbawienie i osiągnięcia nieba.

## 6. NADZIEJA I POWOŁANIE W NAUCZANIU KOŚCIOŁA

Kościół katolicki został powołany przez Chrystusa dla realizacji zbawienia i umożliwienia ludziom dostępu do królestwa Bożego. Chrześcijańskie rozumienie powołania nie ogranicza się do aktu Bożego wezwania człowieka, aby zrealizował konkretne zadania. Ono wyraża potrzebę spełnienia określonej misji (roli społecznej) z miłością, która odgrywa najistotniejszą rolę w procesie kształtowania dojrzałej osobowości<sup>31</sup>. W chrześcijaństwie powołanie jest rozumiane w sensie wewnętrznym jako osobowe przekonanie o potrzebie zrealizowania określonych zadań, ściśle wiąże się z porządkiem miłości. Powołanie wskazuje na istnienie właściwego każdej osobie kierunku rozwoju (powołanie do życia w przyjaźni z Bogiem), który człowiek może odczytać i wcielić w życie<sup>32</sup>.

Chrześcijańska nadzieja natomiast koncentruje się na radosnym oczekiwaniu (Rz 12, 12) osiągnięcia właściwego celu, jakim jest Boże życie, i nieba. Wskazuje na to św. Piotr, pisząc: „On [...] zrodził nas do żywej nadziei: do dziedzictwa niezniszczalnego i niepokalanego, i niewiedzącego, które jest zachowane dla was w niebie” (1 P 1, 3) i do uczestniczenia w naturze Boga („zostały nam udzielone drogocenne i największe obietnice, abyście się przez

<sup>30</sup> Martini, *Jezus*, s. 7-8.

<sup>31</sup> Por. Siek, *Osobowość*, s. 189.

<sup>32</sup> Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: TN KUL 1986, s. 228-231.

nie stali uczestnikami Boskiej natury” 2 P 1, 4). Wierzący powinien przyjmować spotykane na tej drodze doświadczenia i cierpienia (1 P 4, 13; Mt 5, 11 n.), bo chwała, na którą się oczekuje jest tak wielka (2 Kor 4, 17) i okrywa ona swym blaskiem całą teraźniejszość (1 P 1, 8 n.). Nadzieja powoduje ożywienie kontaktu z Bogiem i miłość bliźniego (1 P 4, 7 n.; Jk 5, 8 n.). Św. Piotr napisał: „oczekujemy jednak, według obietnicy, nowego nieba i nowej ziemi, w których będzie mieszkała sprawiedliwość. Dlatego, umiłowani, oczekując tego, starajcie się, aby On was zastał bez plamy i skazy” (2 P 3,13-14).

Odczytywanie powołania życiowego jako ideału zadanego człowiekowi przez Pana Boga jest – jak napisał Jan Paweł II „pracą pasjonującą” i „fascynującym trudem wewnętrznym”<sup>33</sup>. W realizacji indywidualnego powołania i wcielania w życie wartości ewangelicznych pomaga człowiekowi nadzieja, że sam Bóg stale wychodzi ku człowiekowi i wspiera go na drodze zbawienia, ponieważ Duch Boży jest stale obecny w życiu człowieka wierzącego<sup>34</sup>.

Nadzieja wierzących chrześcijan koncentruje się przede wszystkim na oczekiwaniu ponownego przyjścia Jezusa, który zrealizuje swoje błogosławieństwa. Jest to radosne oczekiwanie (Rz 12, 12), nawet wówczas, gdy towarzyszy mu cierpienie (1 P 4, 13; Mt 5, 11 n.), bo chwała, na którą się oczekuje, jest tak wielka (2 Kor 4, 17), że okrywa swym blaskiem całą teraźniejszość (1 P 1, 8 n.). Nadzieja powoduje stałą aktywizację kontaktu z Bogiem i bliźnimi (1 P 4, 7 n.; Jk 5, 8 n.). Sprawy ziemskie nie powinny przysłaniać nadziei „uczestniczenia w naturze Boga” (2 P 1, 4). Katechizm ujmuje to zagadnienie następująco: „Wiara jest darem danym człowiekowi przez Boga [...]. Aby żyć, wzrastać i wytrwać w wierze aż do końca, musimy karmić ją słowem Bożym oraz prosić Pana, aby przyniósł nam wiary; powinna ona działać «przez miłość» (Ga 5, 6), być podtrzymywana przez nadzieję i zakorzeniona w wierze Kościoła”<sup>35</sup>.

Dla chrześcijan ukoronowaniem rozmaitych nadziei tej ziemi jest nadzieja religijna, czyli: nadzieja zbawienia (1 Tes 5, 8), nadzieja życia wiecznego (Tt 1, 2), nadzieja chwały (Kol 1, 27). Właśnie te aspekty podkreśla Jan Paweł II, pisząc, że „[...] koniec ziemskiego bytowania postrzegany jest jako «przejście» przez most przerzucony między życiem a życiem, między kruchą i nietrwałą radością doczesną a pełnią radości, jaką Bóg przeznaczył swoim

<sup>33</sup> *List do młodych całego świata*, 1985, p. 9.

<sup>34</sup> Martini, *Jezus*, s. 7-8.

<sup>35</sup> *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań: Pallottinum 1994, art. 162.

wiernym sługom”<sup>36</sup>. Człowiek wierzący przyjmuje fakt nieuchronnego kresu własnego istnienia jako fakt naturalny, bowiem odchodzenie jest wpisane w naturę człowieka i każdy, kto żyje świadomie, zdaje sobie sprawę, że kiedyś umrze”<sup>37</sup>. Perspektywa śmierci, w kontekście śmierci i zmartwychwstania Syna Bożego, chociaż może niepokoić (a niekiedy lękać i przerażać), może być przyjmowana spokojnie, ponieważ człowiek wierzący jest przekonany o wiecznym pozaziemskim istnieniu. Jest to postawa nadziei, która wobec oczywistości śmierci jest wielką siłą osoby wierzącej.

Kościół, czyli społeczność powołanych przez Jezusa do zbawienia, ewangeliczne przesłanie o miłości i nadziei przekazuje ludziom, zachęcając ich do wejścia na drogę widomą do życia wiecznego i jest to powszechne, Boże powołanie ludzi do świętości. Wierzący, jako osoby przynależne do Kościoła, mają również indywidualne powołania, charyzmaty i zadania. Każdy człowiek – oprócz powszechnego powołania – ma więc własne powołanie. W socjologicznym języku można powiedzieć, że każdy człowiek ma przez Boga określoną rolę do spełnienia w świecie („Wy przeto jesteście Ciałem Chrystusa i poszczególnymi członkami” 1 Kor 12, 27).

Proces powołania dokładnie naświetlił Jan Paweł II: „Historia każdego powołania kapłańskiego, podobnie zresztą jak każdego powołania chrześcijańskiego, jest historią niewymownego dialogu między Bogiem a człowiekiem, między miłością Boga, który wzywa, a wolnością człowieka, który z miłością mu odpowiada. Można wyróżnić dwa zasadnicze elementy powołania chrześcijańskiego: wybór przez Boga i autonomiczna (wolna) decyzja człowieka. Jest to stały schemat każdego powołania (Matki Bożej, proroków, apostołów, kapłanów, zakonników, wiernych świeckich, każdego człowieka)<sup>38</sup>. Przy czym w chrześcijaństwie mówi się o powszechnym powołaniu wszystkich wierzących oraz o szczegółowym powołaniu poszczególnych osób do zrealizowania specyficznych celów.

We współczesnym Kościele szczególne powołanie realizują osoby duchowne, które decydują się na pełne osobowe zaangażowanie w Bożą misję. Jest to specjalna forma życia, która nie jest przeznaczona dla wszystkich, ale jest przez niektórych dobrowolnie obierana jako stały stan życia, który wyraża

---

<sup>36</sup> Jan Paweł II, *List Ojca Świętego. Do moich Braci i Sióstr – ludzi w podeszłym wieku*, Watykan 1999, n. 16.

<sup>37</sup> W. Chudy, *Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*, w: *Dar i tajemnica śmierci. Tydzień Eklezjologiczny 2006, W trosce o Kościół*, t. VII, red. K. Mielcarek, Lublin 2006, s. 118.

<sup>38</sup> Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska Pastorem Dabo Vobis*, art. 36.

się w poświęceniu się służbie Bożej. Ojciec św. Jan Paweł II pisze wyraźnie, że Boży dar powołania do stanu duchownego nie unicestwia wolności człowieka, lecz ją pobudza i rozwija<sup>39</sup>. Kościół, realizując misję Jezusa, podejmuje dzieło formacyjne wobec powołanych do stanu duchownego, przy czym istnieje świadomość, że powołany (sługa Boży) wywodzi się z ludzi i ma im służyć, co wyrażanie podkreśla św. Paweł: „Każdy bowiem arcykapłan z ludzi brany, dla ludzi bywa ustanawiany w sprawach odnoszących się do Boga” (Hbr 5, 1). Życie i posługa kapłana winny być dostosowane do każdej epoki i każdego środowiska.

Bardzo wnikliwą analizę roli nadziei w ludzkim życiu dokonał Benedykt XVI w encyklice *Spe salvi*. Rozumiejąc dylematy i rozterki człowieka, papież wskazuje, że jednym z głównych źródeł współczesnego kryzysu człowieka jest utrata tej perspektywy, jaką człowiekowi daje chrześcijańska wiara i nadzieja. Wiara w Boga i życie wieczne jest substancją nadziei. Benedykt XVI, charakteryzując mentalność współczesnego człowieka, stwierdza, że wiele osób odrzuca wiarę, gdyż życie wieczne nie wydaje się im rzeczą godną pragnienia. Nie chcą życia wiecznego, lecz obecnego, a wiara w życie wieczne wydaje się w tym przeszkodą. Człowiek potrzebuje małych i większych nadziei, które dzień po dniu podtrzymują go w życiu. Ważna jest jednak wielka nadzieja, a jest nią Bóg, który obejmuje wszechświat, i który może dać to, czego sami nie możemy osiągnąć. Papież konstatuje: „Kto nie zna Boga, chociaż miałby wielorakie nadzieje, w głębi nie ma nadziei, która podtrzymuje całe życie”<sup>40</sup>.

Konkludując, można stwierdzić, że świadomość własnego powołania i wyraźnego celu (życie wieczne z Bogiem), który jest wart pełnego osobowego wysiłku, oraz przekonanie (a nawet pewność) – wypływające z chrześcijańskiej nadziei – o możliwości osiągnięcia tego celu nadają ludzkiej egzystencji ostateczny sens i są bardzo ważnymi elementami w procesie rozwojowym człowieka.

## ZAKOŃCZENIE

Niektórzy postmoderniści i tzw. realiści twierdzą, że nadzieja – w chrześcijańskim ujęciu – jest ucieczką od rzeczywistości lub rodzajem alienacji,

---

<sup>39</sup> Tenże, Adhortacja apostolska *Vita consecrata*, art. 2.

<sup>40</sup> Encyklika *Spe salvi* „O nadziei chrześcijańskiej”, art. 31.

a mówienie o powołaniu jest pustostwieniem. Świadczy to jednak o spłyconym i powierzchownym rozumieniu tych rzeczywistości. Nadzieja chrześcijańska i przyjęcie koncepcji powołania, która jest charakterystyczna dla tej religii, jest wejściem w głębsze pokłady rzeczywistości i nowym sposobem jej widzenia, co umożliwia człowiekowi pełniejszy rozwój.

Analizując zagadnienie powołania i nadziei w chrześcijańskiej pedagogii, można stwierdzić: Po pierwsze – w świetle katolickiej nauki człowiek jest osobą zdolną do rozwoju. Po drugie – w procesie chrześcijańskiego rozwoju ważną rolę pełni zrozumienie przez osobę ludzką własnego powołania, która wyraża się postawą miłości. Bóg, będący Miłością, obdarza człowieka darem powołania, do przyjaźni z sobą, innymi ludźmi i światem. Po trzecie – nadzieja chrześcijańska, czyli przekonanie o możliwości zrealizowania zaplanowanych przez Boga zadań, wzmacnia motywację do realizowania zadań ogólnych i indywidualnych powinności, czyli pełnienia ról społecznych. Człowiek autonomiczną decyzją może odpowiedzieć na to wezwanie lub je zlekceważyć. Przyjmując je, podejmuje określony sposób życia (jego postępowanie jest nacechowane miłością Boga i bliźnich); wówczas następuje rozwój osobowy, doskonalenie moralne, w chrześcijańskim rozumieniu osiągnięcie świętości. Jeżeli natomiast jednostka nie akceptuje swojego powołania, wówczas uwidaczniają się różnego rodzaju problemy osobowe (utrata sensu życia, trudności w przyjęciu konieczności ofiary i poświęcenia, zmierzania się z problemem cierpienia i śmierci) i społeczne (niedostosowanie społeczne).

Konkludując, można stwierdzić, że odkrycie i akceptacja własnego powołania i przyjęcie chrześcijańskiej nadziei pozwala osobie ludzkiej na rozwój i sensowne życie oraz przezwyciężanie trudności i tworzenie w sobie oraz w relacjach z innymi harmonii i dobra. Świadomości więc własnego powołania i wyraźnego celu, jakim jest życie z Bogiem i wieczne szczęście, są ważnymi elementami nadającymi ostateczny sens ludzkiej egzystencji oraz czynnikami sprzyjającymi osobowemu rozwojowi człowieka.

#### SOME REFLECTIONS ON VOCATION IN THE CHRISTIAN CONCEPTION OF EDUCATION

##### S u m m a r y

Christian is a religion that assumes the personalistic and integral conception of man. The human individual is an individual and personal being with physical (carnal) and spiritual (religious, eschatological) dimensions. In the process of shaping a mature Christian personality the

awareness of vocation, hope for full (physical, intellectual, social, and religious-moral) development, and accomplishment of the human goal worthy of the person play an important role. The awareness of one's own calling, general (to holiness) and personal (to a particular social role), are important elements in Christian education. This education is based on the principles of religion initiated by Jesus, and it consists in conveying His message and self-improvement of the faithful in conformity with the rules of the Gospel. The latter's ideal being the love of God and brotherly love among people.

Now analysing the issue of vocation and hope in Christian education one may state that in the light of the Catholic doctrine man is a person capable of development. In this process it is important that the faithful understand their own calling and adopt attitudes of love and hope. Hope strengthens motivation to realise general propositions and individual obligations, that is, social roles. Man is called by God to salvation and definite tasks. With his autonomous decision he responds to this calling by his respective way of life. The latter should be imbued with the faith in God, love of God and neighbour, and hope that one has some opportunities for development, perfectibility (to be holy) and eternal life. According to Christian understanding, God with His independent decision endows man with the gift of calling to life and holiness. Man may accept this proposal or not. Acting against God's intention, however, always brings forth dramatic consequences.

To sum up, we may say that the attitude of Christian hope helps us overcome the difficulties in our worldly life, so that we can make efforts to accomplish the goal of the Kingdom of God (heaven). The awareness of one's own vocation and a clear goal, i.e. life with God and eternal bliss, are important elements that confer the ultimate sense on human existence and factors conducive to the personal development of man.

**Słowa kluczowe:** powołanie, nadzieja, wychowanie chrześcijańskie, pedagogia Jezusa.

**Key words:** vocation (calling), hope, Christian education, Jesus' education.





MAREK REMBIERZ  
Instytut Nauk o Edukacji  
WEiNoE UŚ

BEZRADNOŚĆ I SAMODZIELNOŚĆ  
JAKO KATEGORIE PEDAGOGICZNE  
OD ROZPOZNANIA PATOLOGII  
DO KSZTAŁTOWANIA PODMIOTOWOŚCI

Nasz sąd o człowieku to walny czynnik kształtowania tego człowieka. Człowiek nie jest czymś skończonym, – i sam się nie zna. To, co ja swoją interpretacją z jego wnętrza na jaw wydobywam, to dla niego może się stać miarodajne jako określenie własnej istoty.

Henryk Elzenberg

1. Gdy rozpatruje się bezradność i samodzielność jako kategorie pedagogiczne, to istotnym, a nawet niezbędnym elementem „milczącego tła” okazuje się kategoria nadziei. W teorii i praktyce działań pedagogicznych żywi się bowiem nadzieję, że – mimo wielorakiego oporu i częstokroć mnożących się przeciwności – można efektywnie kształtować sprawności pozwalające przewyciężyć niepożądany stan bezradności i osiągać – w jakimś zakresie – postulowaną samodzielność. Teoria i praktyka pedagogiczna zmagają się więc nieustannie wprost i pośrednio z pokusą porzucenia nadziei, że może być lepiej, że jeszcze można doprowadzić do pozytywnie ocenianych zmian. Zanik nadziei jest jednym z podstawowych zagrożeń dla właściwego formułowania koncepcji i przebiegu działań pedagogicznych. Jeśli doświadcza się w pedagogice braku nadziei, to wzmagają się wówczas bierność i apatia, wręcz marazm, bowiem ludzi zaczyna się postrzegać jedynie jako „beznadziejne przypadki”,

które nie roszą jakiegokolwiek poprawy. Stan beznadziei unicestwia sensowną teorię i praktykę pedagogiczną. Pedagog dlatego kontroluje i krytycznie rozpoznaje swe postępowanie, gdyż musi się wystrzegać wytworzenia dzięki swej aktywności (dzięki swym „dobrym chęciom”) takiej sytuacji, gdy nad sferą jego działalności mógłby słusznie zawisnąć napis z dantejskiego piekła: „porzućcie wszelką nadzieję, którzy tu wchodzicie”.

1.1. Do jednego z podstawowych zadań profesji lekarza należy trafna diagnoza stanu zdrowia pacjenta oraz właściwe komunikowanie o rozpoznanej sytuacji. Dlatego zdarza się lekarzowi orzekać, iż „nie ma już nadziei na poprawę”, jeśli stan zdrowia ulega radykalnemu pogorszeniu, a funkcje życiowe nieodwołalnie już znikają. Takie orzeczenie skierowane do osób najbliższych pacjentowi – mimo swej pozornej brutalności, gdyż wśród jego odbiorców znikają iluzje i złudzenia podtrzymujące nadzieję, że będzie poprawa – może wszakże przyczynić się do wytworzenia szczególnej bliskości między umierającą osobą a towarzyszącymi jej bliskimi. Zostali oni bowiem jakby wyzwoleni z motywujących ich działania iluzji i złudzeń, że można jeszcze o coś zabiegać, dzięki czemu mogą się teraz przede wszystkim skupić na osobie, z którą się ostatecznie żegnają i doświadczyć „majestatu śmierci”. Atoli w profesji pedagoga trudno dostrzec sytuację analogiczną do lekarskiego orzeczenia, iż „nie ma już nadziei na poprawę”; trudno dostrzec sytuację, w której ujawniłyby się wskazane tu walory takiego orzeczenia. Jedną z powinności pedagogicznych wydaje się nieustanne podtrzymywanie tych wartościowych iluzji i złudzeń, że można jeszcze o coś zabiegać, aby spowodować pożądane zmiany.

1.2. Pedagog w swoim działaniu wśród innych form ludzkiej aktywności wyróżnia szczególny status nadziei i sposób jej doświadczania. Jego działalność charakteryzuje również to, że pokłada on w kimś nadzieję, że ten ktoś będzie się zmieniał na lepsze. Zarazem ta osoba powierza pedagogowi swą nadzieję, że może się ona zmienić na lepsze oraz pokłada nadzieję w pedagogu, że jej nie zawiedzie, ale profesjonalnie wesprze w trudnym i złożonym procesie zmian. Osobliwa dialektyka powiernictwa nadziei jest jednym ze znamion właściwie pojętych działań pedagogicznych.

2. Postępowaniem badawczym pedagoga rozpoznającego stan bezradności powinno kierować przekonanie o potrzebie przeciwdziałania tej niepożądaney sytuacji. Takie zalecenie, przyjęte w punkcie wyjścia analiz, dotyczy studiów i badań pedagogicznych skupionych na patologicznym zjawisku indywidualnego i społecznego doświadczenia bezradności w obszarze działań wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych.

2.1. Diagnozy i analizy pedagogiczne nie mogą zatrzymać się tylko na trafnych ustaleniach teoretycznych. Powinny przecież one – ze względu na cel działań pedagogicznych – prowadzić do efektywnego wspierania rozwoju osób dotkniętych bezradnością, konsekwentnego wyprowadzania tych osób z tego niepożądanego stanu. A przede wszystkim powinny służyć za teoretyczny fundament kształtowania wielowymiarowej samodzielności, zwłaszcza wzmocnienia samostanowienia, czyli podmioto-

wości moralnej i podmiotowości społecznej, oraz samodzielności poznawczej (samodzielnej aktywności poznawczej). Przekonania leżące u podstaw studiów i badań pedagogicznych mają więc motywację etyczną i pragmatyczną, opierają się na wyborze określonych wartości i decyzji o ich urzeczywistnianiu.

2.2. Problematyka indywidualnego i społecznego doświadczenia bezradności powinna być szczegółowo rozpatrywana z punktu widzenia pedagogiki, która posiłkuje się analizami psychologii, socjologii i – co nie mniej ważne – filozofii i etyki. Oczywista wydaje się potrzeba interdyscyplinarnej debaty nad kwestią bezradności i efektywnymi sposobami jej przezwyciężania. Należy także przy tym pamiętać, iż w poszczególnych cyklach ludzkiego życia występują różne formy bezradności i podmiotowości (bezradność i podmiotowość zmieniają więc swe konotacje).

3. Każdy człowiek doświadcza w różnych sytuacjach i na wiele sposobów swej bezradności, a także obserwuje stan bezradności u innych. Każdy miewa – mocniejsze lub słabsze – poczucie, że nie jest w stanie zaradzić wszelkim wyzwaniom i trudnościom, z którymi przychodzi mu się mierzyć w jego życiu, zwłaszcza jeśli w skomasyowanej postaci wystąpią one równocześnie.

Stan bezradności to doświadczenie egzystencjalne i aksjologiczne, którego doznawanie jest bliskie wielu osobom. Dotyczy on różnych sfer ludzkiej egzystencji, a nie jedynie działalności pedagogicznej. Rozpatrzenie dolegliwych dla człowieka typów bezradności pozwoli lepiej zrozumieć jej obecność w praktyce działań wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych.

3.1. Stanu bezradności doświadczamy zwłaszcza w sytuacji zetknięcia się z nieuleczalną chorobą. Przede wszystkim chora osoba przeżywa swą bezradność wobec zachodzących w niej zjawisk; doświadcza, że dzieje się z nią coś, czego ani ona, ani zajmujące się nią osoby nie potrafią wyeliminować. Wraz z tą osobą silnie doświadcza jej najbliżsi, wiedząc, że nic więcej nie można zrobić. Powiada się: wiedza i technika medyczna są tu bezradne, gdyż przerasta to ich aktualne możliwości; medycyna nie potrafi już zaradzić jakimikolwiek spośród dostępnych jej środków; jej możliwości są radykalnie wyczerpane. Choroba nieodwracalnie postępuje, wraz z upływem czasu powiększając spustoszenie, my natomiast jedynie biernie ustępujemy pod jej naporem. Podlegamy i ulegamy jej intensywnemu działaniu. Nie potrafimy skutecznie opanować procesu wyniszczenia organizmu, którego bardzo chcielibyśmy uniknąć. Dzieje się coś, co jest oceniane jako wysoce niepożądane, ale mimo tej oceny nie mamy – i to okazuje się, że żadnej – możliwości efektywnego działania (przeciwdziałania). Wielokrotnie podejmowane próby kończą się za każdym razem tak samo: powtarzającym się niepowodzeniem. Mimo dużych nakładów nie osiąga się zamierzonego celu, co tym bardziej umacnia poczucie dotkliwej bezradności. Uzyskiwane doświadczenie coraz dobitniej i przekonująco poucza nas, że ztracamy naszą rzeczywistą sprawczość. Zauważamy, że w nas samych postępuje zanik (wypalenie) poczucia naszej sprawczości. Nabieramy silnego, dodatkowo zniechęca-

jącego i obezwładniającego nas przeświadczenia o naszej trwałej niemocy wywołania pożądanых zmian. Bezradność człowieka i kruchość jego egzystencji szczególnie jaskrawo uwidacznia się w sytuacjach granicznych i ostatecznych: nieuleczalnej choroby, umierania i śmierci. Bywa, że bezradność zespała się wówczas z bezsilnością („już nie mam sił”, „już dłużej nie potrafię”) i utratą nadziei, że może być lepiej (pograżenie się w stanie beznadziei), że warto nadal – mimo wysokich kosztów – dążyć do osiągnięcia jakiegoś istotnego dobra (osłabienie i destrukcja morale). Jako jedyna możliwa, czy wręcz konieczna, postawa jawi się tylko bierne, często bliskie rozpacz (lub „przepełnione rozpaczą”) oczekiwanie tego, co ma być i będzie; co już teraz jest nieodwracalne i nieuniknione.

3.2. Ale nawet w sytuacji, gdy człowiek staje bezradny wobec nieuleczalnej choroby, nie chce być równocześnie bezradnym wobec stanów swego ducha; nie chce, aby śmiertelna choroba ciała – jeszcze za jego świadomego życia – zagarnęła go w całości, podporządkowała sobie wszystkie wymiary jego egzystencji. Próbuje więc dążyć do tego, aby w skrajnie ograniczonym zakresie możliwości skutecznego działania nadal panować nad sobą, zwłaszcza nad swymi przeżyciami i intencjami, aby w ten sposób zachować jakąś formę efektywnego samostanowienia. Wyraz takiemu nastawieniu dają – obecne w sferze praktyki i w sferze teorii – koncepcje wartości i sensu życia, które realistycznie uwzględniają doświadczanie wielu typów bezradności nieodwołalnie wpisanych w ludzką kondycję. Nawet pozostając prawie całkowicie bezradnym w obliczu nieuleczalnej choroby, umierania i śmierci, człowiek uznaje jednak, że może – i powinien – sobie jakoś z tą sytuacją radzić, że właściwe zachowanie to podjęcie ryzyka i próba sprostania temu wyzwaniu.

W postawie wielu osób i w żywionych przez nie przekonaniach (religijnych i etycznych) uwidacznia się, że człowiek także w wielce niedogodnych warunkach chce coś w swoim imieniu zdziałać, a nie tylko biernie – jako uprzedmiotowiony obiekt zmian – podlegać temu, co się z nim dzieje bez jego woli i kontroli. Chce mieć to niebędące wyłącznie miłym złudzeniem poczucie, że coś w jego własnym życiu od niego wciąż rzeczywiście zależy. I to wbrew ubezwłasnowolniającym i unicestwiającym go bezwzględny zewnętrznym siłom.

3.3. Nie tylko w tak dramatycznych i drastycznych sytuacjach doświadczamy ludzkiej bezradności i zarazem podejmujemy próby jej przezwyciężenia. Nie tylko wówczas zwracamy na nią bacniejszą uwagę. Jednak opisane doświadczenie jest powszechne i nade wszystko na tyle fundamentalne w egzystencji człowieka, że większość ludzi potrafi się z nim identyfikować. Jak się wydaje, ujawnia ono również zasadnicze cechy (procesy) ludzkiej bezradności, które – w słabszym już natężeniu, choć bywa, że nie mniej dramatycznie i drastycznie – występują w wielu innych sytuacjach: w życiu osób dotkniętych niepełnosprawnością fizyczną i niepełnosprawnością intelektualną, w trudnościach i niepowodzeniach wychowawczych lub dydaktycznych, w nieumiejętności odnalezienia się w dynamice przemian społecznych,

w długotrwałym bezrobociu, w popadnięciu w uzależnienia, w niepewności i dezorientacji moralnej, w kryzysie sensu życia.

3.4. Obserwując ludzkie poczynania, można odróżnić bezradność niezawinioną (pochodzącą z natury, będącą wynikiem zjawisk niezależnych od ludzkich zamierzeń i działań) i bezradność zawinioną (stanowiącą efekt czyichś świadomych lub nieświadomych działań).

Bezradność niezawiniona może być wzmagana czyimiś działaniami i wzmocniana instytucjonalnie; może również zostać zinstrumentalizowana, stać się środkiem do manipulacji bezradnym człowiekiem i totalnego wręcz przejęcia władzy nad nim.

3.5. Możliwe jest wyuczenie (wykreowanie) bezradności:

3.5.1. Jeśli – ujmując rzecz obrazowo – daje się wciąż rybę na talerzu, zamiast udostępnienia wędki i prowadzenia nauki konsekwentnie wdrażającej do samodzielnego zdobycia ryby (nauki rozwijającej także wyobraźnię o możliwościach korzystania z wędki).

3.5.2. Jeśli duża ilość ciągle ponawianych prób osiągnięcia jakiegoś ważnego celu wciąż (bądź zazwyczaj) kończy się następującymi po sobie niepowodzeniami, co osłabia motywację i utwierdza ponawiającego próby w przekonaniu o jego własnej (nieprzewidywalnej) bezradności, z którą musi się już pogodzić.

3.6. Występuje także swoista patologia życia społecznego, dotycząca również działań pedagogicznych, którą określić można mianem „cnoty bezradności”, choć jest to określenie prowokacyjnie sformułowane i idące pod prąd obyczaju językowego. W klasycznym ujęciu cnota ma walor zdobiący człowieka, a bezradność wręcz przeciwnie – jakby piętnuje człowieka.

Czyni się z bezradności cnotę i się nią obnosi wówczas, gdy można korzystać z przyznanego dzięki temu i społecznie akceptowanego statusu „jednostki bezradnej”, mającej tym samym prawo dostępu do (np. socjalnych) przywilejów, w tym zakresu różnego typu darmowej pomocy. Za osobliwą „cnotę bezradności” należy uznać społecznie sankcjonowany sposób wygodnego życia jednostek i grup na czyjś koszt i czyjąś odpowiedzialność, charakteryzujący się gnuśnością.

4. Wstępne rozpoznanie fenomenu wieloaspektowej samodzielności człowieka.

4.1. Niekiedy w dokumentalnych filmach o życiu zwierząt eksponuje się sceny, w których dorosły osobnik tak kształtuje zachowania młodego, aby mógł on rozwijać swą samodzielność. Dorosły osobnik rozbudza i rozwija – nawet przymusem – w młodym osobniku pęd do podejmowania samodzielnych działań. Zdecydowanie ćwiczy go w sprawnościach koniecznych do samodzielnego przetrwania. Te sprawności stanowią podstawowy „posąg”, który młody osobnik otrzymuje na dalsze życie.

4.2. Przywołane tu sceny i towarzyszące im komentarze nie tylko ukazują i opisują edukację zwierząt. One wiele mówią również o człowieku: o tym, czym on jest żywotnie zainteresowany, na co szczególnie zwraca uwagę, spośród wielości dochodzących do niego informacji; o tym, jak selekcyjując wyniki obserwacji, wyróżnia

wśród nich to, co uznaje za istotne dla siebie. Dążenie do rozwijania i umacniania samodzielności okazuje się tym zjawiskiem, na które człowiek jest wyczulony, gdyż jego różne formy odnotowuje i analitycznie się im przygląda. Może przedstawione sceny i towarzyszące im komentarze są właśnie takie, bowiem człowiek dostrzega w nich elementy swego doświadczenia oraz przesłanie i wyzwanie dla samego siebie. Człowiek, tak jak reszta świata przyrody, ma dążyć w stronę samodzielności w różnych obszarach swego życia, dlatego powinien kształtować swą samodzielność, rozszerzać zakres swego samostanowienia i umacniać swą podmiotowość, jak również powinien kształtować samodzielność tych, z którymi jest związany.

4.3. Uczymy się przez naśladowanie zachowań obserwowanych u innych, jak podkreśla to (w naturalistycznym nastawieniu) Arystoteles. Dlatego też szukamy stosownych wzorców i motywacji. Działania innych gatunków zwierząt, rozwijających w młodych osobnikach samodzielność, nas intrygują i inspirują, jednak – jak również podkreśla to Arystoteles – my, ludzie, w odróżnieniu od innych gatunków jesteśmy zwierzętami posiadającymi *logos*, czyli: umiejętność komunikowania się dzięki posługiwaniu się językiem i umiejętność rozumowania, które podlega rygorom logiki. Uznając szczególną (nie tylko praktyczną) wartość tych komunikacyjnych i kognitywnych właściwości człowieka, wśród różnego typu pożądanej samodzielności, którą winien on się wykazywać, wyróżniamy – jako niezmiernie istotną – samodzielność poznawczą. Dlatego też – w dalszej części wywodu – przyjdzie skupić uwagę na samodzielności poznawczej.

4.4. Na zagadnienie samodzielności spogląda się z różnych punktów widzenia. Nad samodzielnością jako walorem ludzkich działań badania prowadzone są w ramach różnych dziedzin nauki. Analizuje się ją zwłaszcza pod kątem jej efektywności, gdyż niesamodzielność w wielu przypadkach jawi się jako bardziej kosztowana i mało efektywna. Z tego punktu widzenia formułuje się tezy o wartości samodzielności dla efektywnego zarządzania działaniem.

Samodzielność pojmuje się najogólniej jako urzeczywistnianie przez człowieka samostanowienia i upodmiotowienia w różnych obszarach jego aktywności, a także jako skoordynowany zespół sprawności, którymi wykazuje się człowiek w różnych swych działaniach.

4.5. Bywają zadania, dla których zalecanego sposobu wykonania nie można krótko ująć w jednoznaczne instrukcje. Jest tak zwłaszcza wówczas, gdy chodzi o zadania wysoce złożone, których przebieg pozostaje w dużej zależności od konkretnych, słabo przewidywalnych warunków. Spełnianie takich zadań obarczone jest sporym ryzykiem błędu i niepowodzenia. Człowiek wykonujący takie zadania musi wykazać określone sprawności. Można więc zaproponować tezę prakseologiczną: Jeśli człowiek świadomie podejmuje działania o wysokim ryzyku, to tym większą (bardziej dojrzałą) musi wykazać się samodzielnością i zaradnością, musi samodzielnie rozpoznawać warunki i trafnie je oceniać, samodzielnie decydować o koniecznych – choć wysoce

ryzykownych – działaniach i czynić to odpowiednio do okoliczności; im jest wówczas bardziej samodzielny i zaradny, tym skuteczniej osiąga zamierzone cele i tym bardziej efektywnie przeprowadza całe przedsięwzięcie. Ta teza prakseologiczna dotyczy też działań pedagogicznych, zwłaszcza tych obarczonych ryzykiem niepowodzenia.

Wyrażone w tej tezie podejście „kalkulujące”, czyli wyceniające opłacalność samodzielności, nie jest jedynym postrzeganiem samodzielności człowieka ani nawet powszechnie uznawanym za podstawowe. Dążenie do samodzielności, do samostanowienia i poszerzania obszaru swych możliwości widziane bywa też w sposób o wiele bardziej liryczny, który sprawia, że tym wyraźniej odczuwa się – często boleśnie – granice ludzkich dążeń.

5. Postulat i urzeczywistnianie samodzielności poznawczej.

5.1. Kwestia samodzielności poznawczej zazwyczaj sytuuje się w dwóch kontekstach: (1) negatywnym i (2) pragmatycznym.

5.1.1. Negatywny kontekst to sądy i dyskusje o braku pożądanego stopnia samodzielności poznawczej u osób, które powinny się nią odpowiednio do okoliczności wykazać. Pedagodzy zwracają uwagę opinii publicznej na wzmożone występowanie i społeczne koszty tego typu negatywnych zjawisk.

O masowej skali poważnego niedorozwoju samodzielności poznawczej zaświadcza m.in. wyniki badań nad rozumieniem tekstów przez polskich uczniów, wykazujące bardzo niski stopień rozumienia. W tym kontekście należy rozważyć pytanie: Kiedy szkoła zdecydowanie demoralizuje ucznia i nauczyciela (czyli niszczy ich morale i etos edukacji), kiedy demoralizuje w wysokim stopniu i w skali masowej? Wówczas, gdy nie spełnia swych podstawowych celów dydaktycznych, gdy zamiast tego wpaja – w ucznia i w nauczyciela – wyuczoną bezradność poznawczą, gdy staje się „instytucjonalnie zorganizowanym pomnażaniem bezmyślności”.

W dyskusjach nad konsekwencjami niedowładu sprawności intelektualnych, zwłaszcza samodzielności poznawczej, podkreśla się występowanie niskich zdolności poznawczych – i ogólniej: negatywnej postawy wobec rzetelnych działań poznawczych – zwłaszcza u studentów. Dokumentując i analizując to zjawisko, stwierdza się, że niedowład sprawności intelektualnych osłabia, a nawet paraliżuje działania dydaktyczne właściwe dla akademickich uczelni wyższych. Ostrzega się, że w związku z tą sytuacją radykalnie zmienia się charakter tych uczelni, gdyż ich etos powinien opierać się na ukształtowanej już i mogącej się dalej dynamicznie rozwijać samodzielności poznawczej studiujących osób. Oczywiście, iż fakt ten budzi tylko wówczas niepokój, gdy uznaje się za słuszne przekonanie, że forma i treść uniwersyteckich działań dydaktycznych bezwzględnie wymagają samodzielnych dociekań poznawczych (zarówno ze strony pracowników naukowo-dydaktycznych, jak i ze strony studentów).

Za mocny kontrast, na tle którego wyraźniej widać pożądaną stan rzeczy, posłużyć może konstatacja o wielorako uwidaczniającym się w różnych obszarach ludzkiej aktywności braku zdolności do samodzielnych dociekań poznawczych, ich zaniku,

który szczególnie dotkliwie i destrukcyjnie ujawnia się w procesie uniwersyteckich działań dydaktycznych.

5.1.2. Pragmatyczny kontekst rozpatrywania kwestii samodzielności poznawczej wyrażają m.in. dyskusje o istotnym znaczeniu rozwijania (podnoszenia jakości) różnych sprawności intelektualnych, a wśród nich samodzielności poznawczej, dla odnośnienia sukcesów na wymagającym i dynamicznie zmieniającym się rynku pracy.

5.2. Jeśli zachowanie i rozwijanie ludzkiej podmiotowości uznaje się za stan pożądaný, to wówczas hasła i postulaty promujące samodzielność poznawczą i jej doskonalenie intuicyjnie kojarzą się z wytwarzaniem zdecydowanie pozytywnych stanów i wartości kognitywnych. Natomiast zjawiska przeciwne samodzielności poznawczej, takie jak bezradność poznawcza (które wyrażają formuły: „nie wiem, co wiem”, „nie wiem, co warto jest to, co wiem”, „nie wiem, dlaczego i skąd to wiem”) i ubezwłasnowolnienie poznawcze (np. w efekcie manipulacji), intuicyjnie osądza się jako stan zdecydowanie negatywny i wymagający przewyciężenia.

5.3. Pojęcie samodzielności poznawczej spontanicznie wiąże się z zespołem dodatnio waloryzowanych zdolności intelektualnych. Komuś, kto w niegodnych celach wykorzystuje posiadane przez siebie jakości intelektualne (m.in. wiedzę i umiejętności efektywnego operowania nią), raczej nie przypisuje się samodzielności poznawczej, tylko powiada się o nim, że – mimo posiadanej wiedzy i zdolności – coś go „zaślepiło”, że ma „zniewolony umysł”, że „nie wie, co czyni”, gdyż nie potrafi właściwie osądzić własnego postępowania.

5.4. Postulaty głoszące konieczność formowania samodzielności poznawczej są przyjmowane życzliwie i z nadzieją, że wyniknie z nich konkretne dobro dla konkretnych osób. Nie podchodzi się do tych postulatów podejrzliwie, nie uznaje się ich za formę ideologicznego podstępu. Ich przesłanie chce się spożytkować w sposób możliwie konstruktywny. Traktuje się je jako zapowiedź kształtowania takiego stanu rzeczy, który jest wysoce pożądaný z różnych względów przez różne podmioty życia społecznego. Pozytywne skojarzenia związane z kształtowaniem samodzielności poznawczej wyrażają i wzmacniają metafory obrazujące różne aspekty tej samodzielności: „otwarty umysł”, „chłonność poznawcza” i „bystrość intelektualna”. Tak rysuje się intuicyjny odbiór walorów samodzielności poznawczej. Trudno natomiast znaleźć samorzutnie nasuwające się istotne zastrzeżenia i argumenty przeciw samodzielności poznawczej.

5.5. Intuicyjnego rozpoznania wartości (doniosłości) samodzielności poznawczej nie należy lekceważyć, gdyż wiele życiowych doświadczeń przemawia za racjami tych intuicji. Można tu przedstawić dwie hipotezy:

5.5.1. Ogólna, „centralna” intuicja samodzielności poznawczej determinuje różne próby jej wyraźniejszej teoretycznej artykulacji i praktycznej realizacji. Te próby na różne sposoby dopełniają – aktualizują, rozwijają, precyzują i korygują – samą intuicję; bez nich pozostałaby ona martwa. Intuicja ta wypływa z dziedzictwa tradycji



grecko-rzymskiej i judeochrześcijańskiej oraz oświecenia; tradycji, w której wysoko ceniono dobrze ukształtowane ludzkie zdolności poznawcze.

5.5.2. Jeżeli nie odczuwa się intuicji aksjologicznej, dotyczącej walorów samodzielności poznawczej, jeżeli coś ją przesłania, to szczegółowe wyjaśnienia teoretyczne w tej kwestii stają się w dużej mierze „wyblakłe”, „bezbarwne”; ztraca się wówczas bowiem więź między tymi wyjaśnieniami a praktycznym widzeniem rzeczywistości i rozwijaniem samodzielności poznawczej.

5.6. Ze względu na to, co głosi już sam postulat samodzielności poznawczej, analityczne badania wielowymiarowego fenomenu samodzielności poznawczej nie powinny być deprecjonowane; i nieuniknione jest ich podjęcie. Pojawiają się następujące kwestie: Czym ma być właściwie pojęta samodzielność poznawcza? Co stanowi warunki konieczne jej zaistnienia? Jakie mają być jej konstytutywne cechy i formy przejawiania się? Co jej sprzyja? Jak ją efektywnie osiągać i trafnie weryfikować? Jak ją stopniować? Co stanowi przeszkody dla jej rozwoju, a co ją unicestwia? Te – i inne jeszcze – pytania powinny być przedmiotem szczegółowych i interdyscyplinarnych studiów.

5.6.1. Ogólna intuicja samodzielności poznawczej i wynikające z niej założenia, aby osiągać i doskonalić samodzielność poznawczą uczestników działań dydaktycznych, zdają się nie rozbudzać większych kontrowersji aksjologicznych. Sprzeciw natomiast wywołują próby „gaszenia” i „tłumienia” samodzielności poznawczej. Ta prawie powszechna zgoda daje do myślenia. Dlaczego, mimo różnych punktów widzenia, zwraca się dziś taką uwagę na rozwijanie samodzielności poznawczej w działaniach dydaktycznych? Jakie założenia (przedzałożenia) leżą u podstaw tej zgodności? Czy zgodność w tej kwestii nie jest pozorna? Jakie przedsady – tradycje i paradygmaty, elementy „milczącego tła” – formują intuicyjne kojarzenie samodzielności poznawczej z osiągnięciem pozytywnie ocenianych stanów rzeczy?

5.6.2. Jeśli dodać, że przedstawiciele wielu profesji i odmiennych stanowisk aksjologicznych dobitnie artykułują spostrzeżenia o coraz dotkliwszych niedostatkach samodzielności poznawczej, wymagających skutecznego i szybkiego przewyciężenia, to problem samodzielności poznawczej jako kategorii dydaktycznej tym bardziej przedstawia się jako interesujący, wart analiz i systematyzacji.

5.7. Osobnego studium wymaga szczegółowe rozpatrzenie wymogów, koncepcji i strategii osiągania i rozwijania samodzielności poznawczej. Tutaj można tylko zasygnalizować podstawowe kwestie.

5.7.1. Pierwsze są wymogi ze strony dynamicznej rzeczywistości, do której człowiek należy, którą współkształtuje. To „sama rzeczywistość” zdaje się domagać osiągania i rozwijania oraz aktualizowania w konkretnych warunkach sprawności objętych mianem „samodzielności poznawczej”.

5.7.2. Rzeczywistości nie postrzega się jednak w „nagiej postaci” (nagich faktów), lecz zawsze widzi ją w świetle jakiejś teorii. Światło teorii kieruje ludzkim widze-

niem i przesądza o postrzeganym obrazie rzeczywistości; często – niestety – treść i sens owej teorii niedostatecznie ostro zarysowują się przed człowiekiem. Działa się wówczas bez krytycznie zreflektowanej samoświadomości, bez stosownego dystansu poznawczego wobec własnych idei i czynów; pozostając w dużym uzależnieniu od bliżej nieznannej teorii. Chciałoby się tu powiedzieć, że działa się w warunkach bardzo niedoskonałej i ograniczonej samodzielności poznawczej.

Jeśli tak się dzieje, to rozpatrzenia wymagają różne koncepcje i idee samodzielności poznawczej. Na jakie wyzwanie „ze strony rzeczywistości” i na jakie teoretyczne pytania odpowiadają te koncepcje i idee? I jak odpowiadają? Jakiej krytyce są one poddane? Jakie wynikają z nich zalecenia praktyczne?

5.7.3. Aby móc efektywnie działać, nie wystarczą same koncepcje i idee regulatywne, ale konieczne są odpowiednio zbudowane, konkretne strategie, które pozwolą faktycznie osiągać, rozwijać i oceniać samodzielność poznawczą.

5.7.4. Z trójdziałności – wymogi, koncepcje i strategie – wynika kierunek dociekań. Wychodząc od rozpoznania wymogów, powinno się przejść przez analizę i krytykę różnych koncepcji, dochodząc do propozycji uszczegółowionych strategii.

5.8. Nie powinien umknąć uwadze fakt jednogłośnego wręcz opowiedzenia się różnych, także przeciwstawnych doktrynalnie, stronnictw pedagogicznych (czy szerzej: ideowych) za samodzielnością poznawczą. Jej rozwijanie wydaje się werbalnie aprobowane również przez tych, którzy jej nie praktykują bądź nie potrafią stosownie do okoliczności praktykować, lub nawet przez tych, których idee i postawy wyraźnie blokują jej rozwój.

To budzi uzasadniony niepokój: Czy termin „samodzielność poznawcza” zawsze znaczy to samo? Czy różne jej rozumienia, jeśli nie są z sobą uzgadniane, nie wywołują nieporozumień, mających fatalne skutki w praktyce działań dydaktycznych? Czy samodzielność poznawcza – przynajmniej w pewnych przypadkach jej głoszenia – to nie jakiś bałamutny zabobon, jeśli wszyscy (a wśród nich niewykazujący tej samodzielności) tak chętnie na jej promocję przystają?

Samozwrotność w analizach samodzielności poznawczej stanowi dodatkowe wyzwania dla badań nad nią. Rozpatrując kategorię samodzielności poznawczej, należy się przeciwieństwem taką samodzielnością wykazać

6. Diagnozowanie i przewyższanie stanu bezradności oraz urzeczywistnianie różnorodnej samodzielności (zwłaszcza samodzielności poznawczej) wymaga dalszych teoretycznych rozpoznań, a należy pamiętać przy tym o metodologicznym *dictum*: nie ma nic bardziej praktycznego od dobrej teorii oraz nie ma nic groźniejszego dla właściwego przebiegu działań praktycznych niż nietrafna i błędna teoria. Dzięki wypracowaniu dobrej teorii może wzrastać pożądany stan samodzielności (zwłaszcza samodzielności poznawczej), natomiast posługiwanie się strategiami, wynikającymi z nietrafnej i błędnej teorii, zazwyczaj potęguje różne formy ludzkiej bezradności.

KS. CZESŁAW GALEK  
Katedra Pedagogiki  
WSZiA w Zamościu

METODY WYCHOWAWCZE  
STOSOWANE W SZKOŁACH NA ZIEMIACH POLSKICH  
W 2. POŁOWIE XIX WIEKU  
W ŚWIETLE LITERATURY PIĘKNEJ I PAMIĘTNIKARSKIEJ

Przedmiotem naszych badań są metody wychowawcze, stosowane w szkołach na ziemiach polskich w 2. połowie XIX wieku. Podjęto je w celu poszerzenia dotychczasowej wiedzy o osobiste doświadczenia ówczesnych uczniów i postronnych obserwatorów życia szkoły, którzy swoje spostrzeżenia i oceny zapisali na kartach literatury pięknej lub pamiętnikarskiej. Należy się zgodzić z Andrzejem Strugiem, znanym pisarzem i publicystą, że bardzo „ważnym przyczynkiem do znajomości dziejów są pamiętniki. Bez nich historia każdego narodu byłaby dla potomnych martwa i urzędowa”<sup>1</sup>. Również historia szkolnictwa może być znacznie wzbogacona elementami autobiograficznymi, które wprawdzie subiektywizują jego obraz, ale jednocześnie ożywiają go i uszczegółwiają.

Jako źródła do niniejszego artykułu wykorzystano utwory literatury pięknej, powstałej zarówno na przełomie XIX i XX stulecia, jak i napisane przez świadków tamtej epoki w czasach późniejszych, a także przez autorów, którzy próbowali odtworzyć ówczesne realia w formie fabularnej i beletrystycznej. Najczęściej źródła odzwierciedlają przeżycia szkolne autorów. Niektóre źródła są niemalże w całości poświęcone życiu szkoły, w innych zagadnienia z nią związane mają charakter epizodyczny. Jeśli chodzi o pamiętniki, to na tym etapie badań ograniczono się zaledwie do kilku.

KARY CIELESNE

Jak wynika z licznych relacji zawartych w pamiętnikach, najbardziej powszechną metodą wychowawczą w szkołach było wówczas stosowanie kar cielesnych. Nauczyciele wymierzali je nagminnie z wielu powodów, zarówno za niewłaściwe zachowanie uczniów, jak i za brak pilności w nauce. Karze podlegało wagarowanie, ściąganie,

---

<sup>1</sup> Z *kroniki Świeciechowskiej*, w: t e n ż e, *Kronika Świeciechowska*, Warszawa 1958, s. 108.  
ROCZNIKI PEDAGOGICZNE 1(37):2009

spóźnianie się do szkoły, niewłaściwe odzywanie się do nauczycieli, bójki z kolegami itp. Zwykle już podczas inauguracji roku szkolnego dyrekcja szkoły informowała uczniów, jakie mają obowiązki i jakim sankcjom będą podlegać w razie ich nierepektowania<sup>2</sup>. O jakichkolwiek prawach ucznia w ogóle nie było mowy. Każdy opiekun klasy na pierwszym spotkaniu z powierzoną sobie młodzieżą informował uczniów, jakie kary ich czekają, jeśli nie będą przestrzegać regulaminu. Jeden z nich, opisywany przez Emila Zegadłowicza, „rozpoczął rok szkolny i włodarzowanie swe bardzo zwyczajnie w sposób niewątpliwie – wedle ówczesnych zapatrywań i mody – nader pedagogiczny: – jestem waszym gospodarzem klasy, mnie i was spotkało to nieszczęście; ale ja sobie dam rady, nie takim dawałem rady; za brojenie karcer, za lenistwo karcer i rżniętka, a w ogóle powyrzucam wszystkich za drzwi – hołoto!”<sup>3</sup>. Taki program wychowawczy na przełomie XIX i XX w. realizowany był na ziemiach polskich trzech zaborów we wszystkich typach szkół.

Najczęściej uczniów bito. Czyniono tak we wszystkich zaborach, i to zarówno w wiejskich szkołach początkowych, jak i w gimnazjach. Często przyzwolenie na stosowanie takiej metody dawali rodzice. Matka Lucjana Rudnickiego, zapisując syna do szkoły elementarnej, prosiła o to nauczyciela: „A jeżeli zajdzie potrzeba, niech pan profesor bata nie żałuje – cicho, poufnie powiedziała do niego [...], wycofując się z ukłonem”<sup>4</sup>. Nauczyciele korzystali z takiego uprawnienia. Uciekając się do przemocy, chcieli przymusić uczniów do posłuszeństwa i okazywania im szacunku<sup>5</sup>.

W Galicji istniał specyficzny „obrzęd” wymierzania kary chłosty. W Komborni, rodzinnej miejscowości Stanisława Pignonia, nauczyciel „do pilności zachęcał [...] sposobem [...] staroświeckim, rygorami ciągnionymi z osobnych podobnoś zleceń Ducha Świętego. W przednim kącie klasy, na widocznym miejscu, mieścił się oczywisty znak tych rygorów: zielona, specjalnie w tym celu robiona ławka, a nad nią trzcina. Egzekucje bywały doraźne, a niewiele wystarczyło zbroić, żeby na nią zarobić. P. Skórski przestrzegał przy tym ustalonego rytuału: delikwent musiał się położyć sam, a dla pewności dwóch kolegów stawało do pomocy, trzymając go jeden u głowy, drugi przy nogach – nauczyciel zaś osobiście wymierzał stosowną porcję. Pomocników tych nazywał kumami i tak najczęściej organizował ceremoniał, że kumoterstwo bywało wzajemne”<sup>6</sup>. Nauczycielka wiejska, Ćwiklińska, „trzymała w odwodzie ogromną różgę zawsze świeżą, i tej nie żałowała co się nazywa. – Ha, ha – mówiła – człowiek do grobu uczyć się powinien. W dalszem życiu przymuszają go

---

<sup>2</sup> W. G o m u l i c k i, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa–Kraków–Lublin [i in.] 1918<sup>4</sup>, s. 30-32.

<sup>3</sup> *Zmory. Upiory z zamierzchłej przeszłości*, Kraków 1992<sup>4</sup>, s. 35.

<sup>4</sup> *Stare i nowe*, Warszawa 1977<sup>12</sup>, s. 37.

<sup>5</sup> G. Z a p o l s k a, *Przedpiekle*, Kraków 1957, s. 63.

<sup>6</sup> *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983<sup>5</sup>, s. 157.

do tego okoliczności, a co z dwojga lepsze? juźci różga, póki jeszcze czas”<sup>7</sup>. Chłostę stosowano także w żydowskich chajderach<sup>8</sup>.

Nauczyciel opisywany przez Romana Turka wymierzał kary cielesne z niezwykłą surowością: „Byłem [...] świadkiem, jak niektórym zuchom łoł [...] tyłek trzcina ą osobicie pan nauczyciel na krześle, na tak zwaną pokładankę. W tych wypadkach przywoływanych było paru kolegów delikwenta, z których jeden przysiadł mu na karku, a drugi na nogach, przez co przeznaczona do operacji część ciała idealnie nastawiona była na celne razy doświadczonej, uzbrojonej w trzcina ę ręki. Rozdzierające uszy wrzaski przyprawiły mnie o mdłości i nakazywały dokładanie wszelkich starań, aby nie zasłużyć na podobną karę. Była to kara podwójna. Pomijając juź cierpienie fizyczne, które po zakończeniu chłosty niedługo mijało i dokuczało tylko przy dotknięciu obitej części ciała, ochłostany był przedmiotem kpin kolegów i koleżanek”<sup>9</sup>. Kiedy uczniowie popełniali jakieś poważniejsze przewinienia, np. brali udział w bójce, nauczyciel do wymierzania kar wynajmował młodego, silnego człowieka, sprzętającego w szkole, który bił w sposób niezwykle brutalny nie tylko chłopców, ale i dziewczęta<sup>10</sup>.

Czymś powszednim było bicie trzcina ą lub linijką po rękach. Józefa Bieniasz w swojej powieści, której akcja rozgrywa się na początku XX w. w Galicji, jednym z bohaterów uczynił nauczyciela o nazwisku Bratek. Uczył on języka niemieckiego. Był bardzo wymagający w stosunku do uczniów, „bił niemiłosiernie trzcina ą czy to na pacę, czy na pokładankę, ilekroć kto w klasie nie umiał choćby jednego słówka albo pomylił się w rodzajniku”<sup>11</sup>. Za błędy w pracach pisemnych oprócz złej oceny otrzymywał karę dodatkową. Za ocenę dostateczną otrzymywał jedna ą „pacę”, czyli jedno uderzenie trzcina ą w rękę, za ocenę niedostateczną dwie „pace”<sup>12</sup>.

Inną karą było szarpanie za uszy. Nauczyciel, którego wspominał Turek, na egzekutora takiej kary wyznaczał najczęściej kogoś z sąsiadów winowajcy. Autor wspomnień doświadczył jej osobiście od swojego kolegi: „Spotykały się moje słuchy z jego silnymi i drapieżnymi pazurami. Targał tak mocno, że głowa moja poruszała się

<sup>7</sup> F. F a l e ń s k i, *Sama jedna. Opowiadanie*, Warszawa 1877, s. 47.

<sup>8</sup> I. M a c i e j o w s k i (S e w e r), *Nad brzegiem Rudawy*, w: t e n ż e, *Nowele*, t. I, Kraków 1955, s. 311.

<sup>9</sup> *Moja mama, ja i reszta*, Warszawa 1973<sup>4</sup>, s. 317-318.

<sup>10</sup> Tamże, s. 334-335. Dzieci kochały nauczyciela, pomimo, że były przez niego bite. Nie skarżyły się też na niego do rodziców: „Kochałem go mocno. Lubili go zresztą prawie wszyscy i rzadko zdarzały się interwencje ojców czy matek. Zazwyczaj nikt się w domu nie chwalił, dlaczego nie może siedzieć. Było to niebezpieczne, bo powodowało dodatek w postaci ojcowskiego rzemienia. A przecież nauczyciel wszkole, mimo łojenia skóry uczniów, nie złamał żadnemu ręki ni nogi. Za cóż go było nienawidzić?” (tamże, s. 119).

<sup>11</sup> *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży*, w: t e n ż e, *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży, Maturanci*, Kraków 1956, s. 9. Por. E. S z e l b u r g - Z a r e m b i n a, „Niech jak najdalej mnie owoc mój padnie”, w: t a ż, *Krzyże z papieru, Legendy Warszawy, Ziarno gorczyczne, Spotkania, W cieniu kolumny*, Lublin 1971, s. 476-477.

<sup>12</sup> B i e n i a s z, *Edukacja Józia Barączka*, s. 9-10.

szybko w lewo i prawo. Zbierał mnie strach, że ucho moje zostanie w jego dłoni na zawsze”<sup>13</sup>. Jednak zwykle po jakimś czasie role się zmieniały. Uczeń uprzednio ukarany miał okazję zrewanżować się swojemu niedawnemu egzekutorowi<sup>14</sup>. Uczniowie drzemający podczas lekcji byli budzeni przez nauczyciela poprzez bolesne dla nich szturchnięcie drążkiem. Stosowanie przez nauczyciela przemocy wobec ucznia było niekiedy formą odreagowania stresów płynących z nieporozumień małżeńskich<sup>15</sup>.

Przemoc fizyczną stosowano również w gimnazjach galicyjskich<sup>16</sup>. Niezwykle dramatyczną metodę stosował opisywany przez Zegadłowicza nauczyciel łaciny o nazwisku Ptaszycki, który „podczas zadawania pytań zagłębiał powoli lewą rękę w kieszeń marynarki i wydobywał z niej gruby pęk błyszczących kluczy [...], podrzucał nimi [...] kilka razy z lewej dłoni na prawą, aż je na tej prawej statecznie ustalił [...], bacznie wymierzał odległość między sobą a uczniem [...] i – czekał, [...] – i – prawie zawsze się doczekał: przy pierwszej pomyłce ucznia kiwał przytakująco głową, prawie z zadowoleniem; przy drugiej podnosił w górę brwi – dziwił się, bardzo się dziwił – przy trzeciej zwinnym ruchem, prawie tylko przegubem ręki wyrzucał pęk kluczy prosto w twarz ucznia – i – rzadko chybiał – rzadko też komu udało się uchylić przed dobrze wymierzonym ciosem [...], prawie zawsze krew trysnęła z oblicza chłopca”<sup>17</sup>.

Jeśli uderzony płakał, nauczyciel przekonywał go, że to jego wina, bo mógł się uchylić przed ciosem, a jeśli się uchylił, to kluczami dostawał zupełnie niewinny uczeń, siedzący za „winowajcą”. Nauczyciel zaliczał mu to uderzenie na poczet przyszłej kary. Obowiązkiem poszkodowanego ucznia było przyniesienie kluczy nauczycielowi po jego komendzie „aport!”. Wskutek takich działań „wychowawczych” „po godzinach łaciny kilka, a nawet kilkanaście głów i buź dziecięcych było srodze zapuchniętych i zapaćkanych krwią, łzami, smarkami i śliną”<sup>18</sup>. Pobicci uczniowie myli się podczas przerwy na dziedzińcu szkolnym, stając się przedmiotem kpin nauczycieli i uczniów całej szkoły, przez co czuli się jeszcze bardziej poniżeni<sup>19</sup>.

Nauczyciel Antoni Guzdek miał dwa warianty stosowania kar cielesnych. Pierwszy polegał na wydawaniu rozkazu sąsiadowi ucznia, który czegoś nie umiał, by ten go uderzył w kark. Jeśli uczynił to za lekko, musiał uderzyć jeszcze raz, mocniej i w odpowiednie miejsce, „aż tam w nim coś bekło”. W drugim wariacie nauczyciel osobiście wymierzał karę uczniowi, uderzając go „książką przez pysk”<sup>20</sup>. Zdarzało się, że nauczyciele bili po głowie zupełnie przypadkowych uczniów<sup>21</sup>. Bicie „po ła-

<sup>13</sup> Dz. cyt., s. 317.

<sup>14</sup> Tamże, s. 329-330; por. s. 381.

<sup>15</sup> Zob. tamże, s. 320-321.

<sup>16</sup> W. B e r e n t, *Nauczyciel, Opowiadanie*, „Ateneum” 1894, t. 1, s. 25, 27, 43-44.

<sup>17</sup> Dz. cyt., s. 36.

<sup>18</sup> Tamże, s. 37.

<sup>19</sup> Tamże, s. 36-38.

<sup>20</sup> Tamże, s. 119-120.

<sup>21</sup> B e r e n t, dz. cyt., s. 30.

pie” natomiast było czymś powszechnym<sup>22</sup>. Podobnie szarpanie uczniów za uszy<sup>23</sup>. Jednego z nauczycieli uczniowie na całe życie zapamiętali jako tego, „co dźwigał każdego za uszy”<sup>24</sup>. W szkołach wszystkich typów obowiązywała odpowiedzialność zbiorowa. Za przewinienia jednego z ucznia nauczyciel karał całą klasę<sup>25</sup>.

W szkołach Królestwa Polskiego obowiązywały takie same metody. I tu nauczyciele za byle co karali uczniów chłostą<sup>26</sup>. Według W. Gomulickiego w gimnazjum w Pułtusku kar było tak dużo, że woźny, angażowany przez nauczycieli do ich egzekwowania, nie mógł nadażyć, by je wszystkim wymierzyć<sup>27</sup>. Przyczyna kary była nieraz błaha, np. spóźnienie się ucznia na wycieczkę szkolną<sup>28</sup>. Jak w Galicji, tak i tutaj stosowano „pokładankę”. „Winowajcę” kładziono na ławce, dwóch silnych uczniów trzymało go za ramiona, a jeden za nogi. Nauczyciel kilka, a nawet kilkanaście razy uderzał różgą w pośladek delikwenta, Zdarzało się, że zdejmował uczniowi spodnie i bił przez koszulę, co nazwano „dostał w gołą d...”<sup>29</sup>. W szkole prywatnej w Łodzi, prowadzonej przez Natalię Fiszer, karę chłosty na „goły tyłek” wymierzał mąż dyrektorki<sup>30</sup>. Gomulicki pisze o nauczycielu Izdebskim, że ucznia, który nie umie łaciny, bije pięścią po plecach tak, że „chłopiec ugina się pod każdym uderzeniem – oczy nabrzmiewają mu łzami”<sup>31</sup>.

Bicie dzieci polskich było poniekąd wpisane w proces rusyfikacji szkoły. Zrusyfikowani nauczyciele szkół elementarnych często bili z byle powodu polskie dzieci<sup>32</sup>. Jednak szczególnym okrucieństwem charakteryzowało nauczycieli Rosjan. Jeden z nich, Demian Kiryluk – jak pisze Eustachy Czekalski – jako metodę wychowawczą sto-

<sup>22</sup> Rudnicki, dz. cyt., s. 59.

<sup>23</sup> Berent, dz. cyt., s. 13.

<sup>24</sup> M. Rusinek, *Ziemia miodem płynąca*, w: tenże, *Pluton dzięki róży, Ziemia miodem płynąca*, Warszawa 1973<sup>4</sup>, s. 335.

<sup>25</sup> Turck, dz. cyt., s. 325. Również na pensjach żeńskich nauczycielki stosowały kary fizyczne, takie jak: pociąganie za ucho, bicie linijką, wykręcanie rąk. Zdarzały się uderzenia w twarz, które dziewczęta traktowały jako szczególnie upokarzające (*Zapolska*, dz. cyt., s. 64-65).

<sup>26</sup> Gomulicki, dz. cyt., s. 16, 24, 55; A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, w: tenże, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych, W Swojczy, czyli żywot poczciwego włościanina*, Warszawa 1952<sup>7</sup>, s. 81-82, 100-104; W. Sieroszewski, *Pamiętniki, Wspomnienia*, z rękopisu wydał A. Lam, Kraków 1959, s. 32; E. Szelburg-Zarembina, *Ludzie z wosku*, w: tenże, *Wędrowniacy Joanny, Ludzie z wosku*, Lublin 1971, s. 428-429. Również Melchior Wańkiewicz (*Tędy i owędy*, Warszawa 1974, s. 20) jako gimnazjalista w Poniewieżu był bity przez nauczyciela.

<sup>27</sup> Dz. cyt., s. 56. Także w Kielcach w imieniu inspektora karę chłosty egzekwował dobrze zbudowany woźny, który z niezwykłą siłą bił uczniów (Dygasiński, dz. cyt., s. 11).

<sup>28</sup> Zob. J. Zawieyski, *Iskry młodzieńcze*, w: *Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa 1958, s. 473.

<sup>29</sup> Rudnicki, dz. cyt., s. 57-58.

<sup>30</sup> Zawieyski, dz. cyt., s. 472.

<sup>31</sup> Dz. cyt., s. 157.

<sup>32</sup> Szelburg-Zarembina, *Ludzie z wosku*, s. 428-429.

sował bicie; „nauka nie odbywała się bez linii, trzciny i dyscypliny”<sup>33</sup>. Na jego polecenie dyżurny podawał listę chłopców, którzy popełnili jakiegokolwiek przewinienie, wśród których były też takie, jak np. dłubanie w nosie. Przed rozpoczęciem chłosty nauczyciel sprawdzał, czy chłopcy nie mają na siedzeniu zeszytów, które wkładali pod spodnie, by osłabić uderzenia. Ci, którzy nie asekurowali się w ten sposób, dostawali lekkie uderzenia, a ci, których zabiegi zdemaskowano, musieli zdjąć spodnie i byli bici tak dotkliwie, że podczas egzekwowania kary załatwiali sprawy fizjologiczne<sup>34</sup>. Jednak „najgorszą karą było zdejmowanie nie tylko spodni, ale i «podszтанików». Z szuflady katedry Demian Kiryluk wyдостаwał zajęczą nogę z pięcioma rzeźmiennymi paskami. Dziesięć uderzeń przy akompaniamencie krzyku, płaczu, zawodzenia spadało z zawziętością na chłopięce siedzenie”<sup>35</sup>. W Kielcach w niektórych przypadkach stosowano chłostę publiczną. Za zgodą rady pedagogicznej wymierzano ją publicznie na oczach uczniów całej szkoły lub kilku klas<sup>36</sup>.

W zaborze pruskim przemoc nauczyciela nad uczniami Polakami była jednym z elementów programu germanizacji. Pruscy pedagodzy wychodzili z założenia, „że uczniowie są przedmiotem tresury, szkołą zaś, tak jak całym państwem, rządzi rygor”<sup>37</sup>. Według świadectwa Stanisława Przybyszewskiego „najwspanialszym środkiem pedagogicznym w Prusach była naonczas chłosta cielesna, a przy każdym zająknięciu się – bicie po twarzy”<sup>38</sup>. Monika Warneńska stwierdza, że tamtejsi nauczyciele „opanowali technikę chłosty do perfekcji”<sup>39</sup>. Uczniów bili „po pysku” za to, że byli Polakami i katolikami. Jeden chłopiec został dotkliwie pobity, gdy na pytanie nauczyciela, kto jest największy na świecie, zamiast wymienić cesarza, wskazał na Ojca św.<sup>40</sup> W innej szkole wszyscy uczniowie otrzymali karę chłosty, bo na rocznicę urodzin cesarza nie upletli wianka dla ozdobienia jego portretu, wiszącego w klasie: „Chłopcy to dostali cztery na portki, a dziewczęta po cztery na ręce”<sup>41</sup>. We Wrześni dzieci były bite za to, że nie chciały uczestniczyć w uroczystości upamiętniającej rocznicę zwycięstwa armii pruskiej nad francuską pod Sedanem<sup>42</sup>.

Warneńska podaje jeszcze inne przyczyny bicia. Przytacza opinię jednego z dawnych uczniów: „Trzcina była w ruchu za niespokojne siedzenie, nieuważę, podpowiadanie, rozmowę na lekcji, złę czytanie. Brak pilności czy porządku w zeszytach lub

<sup>33</sup> *W cieniu zamkowego zegara*, Warszawa 1957, s. 78.

<sup>34</sup> Tamże, s. 78-79.

<sup>35</sup> Tamże, s. 80.

<sup>36</sup> Zob. D y g a s i ń s k i, dz. cyt., s. 100-101.

<sup>37</sup> M. W a r n e ń s k a, *Ulica dzieci wrześnińskich*, Poznań 1983, s. 11.

<sup>38</sup> *Moi współczesni*, Warszawa 1959, s. 48-49.

<sup>39</sup> Dz. cyt., s. 15.

<sup>40</sup> H. Sienkiewicz, *Bartek zwycięzca*, w: tenże, *Nowele*, t. I, Warszawa 1987, s. 335. Zob. J. W o j c i e c h o w s k i, *Życiorys własny robotnika*, Poznań 1985<sup>3</sup>, s. 103.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> W a r n e ń s k a, dz. cyt., s. 29.



w tornistrze”<sup>43</sup>. Na mocy zarządzeń władz pruskich język polski miał zostać zupełnie wyeliminowany ze szkół ludowych, także z lekcji religii, które do tej pory odbywały się po polsku<sup>44</sup>. Maria Zientara-Malewska pisze o szykanowaniu i biciu dzieci polskich za używanie języka polskiego na terenie szkoły<sup>45</sup>.

Prawdziwą gehennę przeżyły dzieci we Wrześni w 1901 r. Nie chciały uczyć się katechizmu, modlić się i czytać ksiązek w języku niemieckim<sup>46</sup>. Potraktowano je brutalnie: „Każde z czternaściorga dzieci miało [...] otrzymać cztery do ośmiu uderzeń: «dziewczęta po rękach, chłopcy po siedzeniu» [...]. Cały ceremoniał tej kary przygotowany został z pruską pedanterią i dokładnością. [...] Jeśli uczeń po kilkakrotnym żądaniu odpowiedzi nie chciał jej udzielić, otrzymywał trzy uderzenia. Potem robiono mu różne obietnice, wreszcie, jeśli to nie skutkowało, grożono karami. Potem następowały jeszcze raz pytania – i bito ponownie, aż krew lała się z przeciętych dłoni”<sup>47</sup>. Z taką brutalnością spotykały się dzieci przez cały czas trwania strajku szkolnego<sup>48</sup>. Po jego rozszerzeniu się tak samo wobec uczniów postępowali nauczyciele w innych szkołach<sup>49</sup>.

Przyczyną bicia była też słaba znajomość przez dzieci języka niemieckiego. Tadeusz Becela opisuje, jakiego okrucieństwa na polskich dzieciach dopuszczał się niemiecki nauczyciel: „Gdy zdarzyło się w czytance więcej pojęć niezrozumiałych, dla klasy zaczynała się Sodoma i Gomora. Delikwenci wychodzili z ław i ustawiali się rzędem – chłopcy przed pierwszą ławą, a dziewczęta pod ścianą. [...] [Nauczyciel – Cz. G.] Weichert brał z katedry trzcinę, badał ją z namysłem, potem odkładał i wyciągał z szafy nową, półtorametrowej długości. Zamachnąwszy się bił w powietrze dla wprawy. Potem mówił krótko: – Hinlegen [położyć się – Cz. G.] – i walił z rozmachem na wypięte tyłki porcję małą po dwa lub dużą po cztery uderzenia. Następnie systematycznie bił łapy dziewczętom. [...] Ukarani, pochlipując po cichu, aby nie oberwać dolewki, siadali na miejsca i wiercili się, by rozetrzeć ból. [...] Takie masowe lanie miało oczywiście różne formy organizacyjne, zależnie od nauczyciela

<sup>43</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>44</sup> Tamże, s. 11.

<sup>45</sup> *Wspomnienia nauczycielki spod znaku Rodła*, oprac. i wstępem poprzedził B. Grześ, Warszawa 1985, s. 30. Por. Warneńska, dz. cyt., s. 57; H. Sienkiewicz, *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela*, w: t e n ż e, *Nowele*, t. III, Warszawa 1987, s. 176.

<sup>46</sup> Warneńska, dz. cyt., s. 11, 15-19.

<sup>47</sup> Tamże, s. 15.

<sup>48</sup> Ilustrację tego proceduru może być jeden z opisów: „19 sierpnia uczeń Nowaczewski, chwycony za gardło przez rozwścieczonego «pedagoga», krzyknął w strachu, że zawoła policję. Otrzymał za to sześć bolesnych razów. Uczennicę Borecką Koralewski uderzył w twarz, usiłując przemocą otworzyć jej usta i kalecząc przy tym wargi. W październiku Schóltzchen podczas wymierzania kary uczniowi Kałamańskiemu jednym ciosem rozciął mu skórę ręki. Dwadzieścia uderzeń po dłoni i trzy po plecach otrzymała uczennica Maciejewska” (tamże, s. 28).

<sup>49</sup> Tamże, s. 27-28.

i jego nastroju”<sup>50</sup>. Nauczycielka w szkole w Kunowie biła uczniów wyznania rzymskokatolickiego, czyli Polaków, za błędy popełniane w wymowie wyrazów niemieckich, oszczędzała natomiast uczniów wyznania ewangelickiego, czyli Niemców<sup>51</sup>. Według relacji Gustawa Morcinka na Śląsku nauczyciel Franek „walił trzcina w nasze wypięte pośladki, gdy nie wiedzieliśmy nic o trybach, a zaimki mieszałyśmy z przyimkami”<sup>52</sup>.

## PRZEMOC PSYCHICZNA I REPRESJE ADMINISTRACYJNE

Jedną z bardziej perfidnych metod wychowania była agresja słowna ze strony nauczyciela, która miała ukazać jego przewagę nad uczniem. Niektórzy nauczyciele poniżali uczniów, celowo przekręcając ich nazwiska<sup>53</sup>. Używali różnych przezwisk, w tym „epitetów zaczerpniętych z zoologii”<sup>54</sup>. Jeden z nauczycieli już od pierwszego dnia pobytu uczniów w gimnazjum zwracał się do nich „chamy”, „bydło” i „stajnia”<sup>55</sup>. Te i tym podobne epitety kierowane pod adresem uczniów można spotkać na kartach wielu dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich<sup>56</sup>. Nauczyciele pruscy obrażali uczniów polskich, nazywając ich „przeklętym ścierwem”<sup>57</sup> lub „polskimi świniami”<sup>58</sup>. Jeden z nauczycieli wkładał na głowy uczniów maskę z oślimi uszami<sup>59</sup>.

<sup>50</sup> *Spotkanie z nowym. Osobliwe lata, Lata górne i chmurne*, Poznań 1977<sup>2</sup>, s. 81. Według Wojciechowskiego również za brak pilności w nauce uczeń był bity przez nauczyciela trzcina: „To nie było dnia, żeby ja bicia nie dostał od pana Sauera” (dz. cyt., s. 64).

<sup>51</sup> Tamże, s. 103.

<sup>52</sup> *Czarna Julka*, w: *Kredą na tablicy*, s. 299. Nieraz powody bicia dzieci były banalne: „Chłopcy to dostali cztery na portki, a dziewczęta po cztery na ręce” za to, że dla skrócenia sobie drogi do szkoły przeszli przez ściernisko należące do jednego z ziemian (Wojciechowski, dz. cyt., s. 60). Nauczyciel na Śląsku bił chłopców za kradzież węgla z hałd i owoców z proboszczowskiego sadu (Morcinek, dz. cyt., s. 299-301). Za obrażenie pewnej hrabiny chłopcy byli bici batami w pośladki, a dziewczęta trzcina po ręce (tamże, s. 324-325). I tu uczniowie, którzy mieli być ukarani biciem, wkładali na pośladki starą czapkę i blachę, by złagodzić uderzenia (tamże, s. 308-312).

<sup>53</sup> Gomulicki, dz. cyt., s. 36-37; Bieniasz, *Edukacja Józia Barączka*, s. 59-64.

<sup>54</sup> K. A. Jaworski, *Wywoływanie cieni*, Lublin, 1972, s. 41.

<sup>55</sup> Zegadłowicz, dz. cyt., s. 32.

<sup>56</sup> Zob. M. Bałucki, *Gęsi i gąski. Komedia w pięciu aktach*, w: tenże, *Komedie II: Sąsiedzi, Grube ryby, Gęsi i gąski*, Kraków 1956, s. 337-338; Gomulicki, dz. cyt., s. 40-41, 155-157; A. Kowalska, *Figle pamięci*, w: A. i J. Kowalscy, *Archiwum młodości*, Warszawa 1963, s. 109; Z. Nowakowski, *Rubikon*, tekst opracowała i notą opatrzyła M. Kamińska-Rogatko, Kraków 1990, s. 10, 13; Rusinek, *Młody wiatr. Opowiadania*, Warszawa 1951<sup>2</sup>, s. 50; Zegadłowicz, dz. cyt., s. 87-89, 223; Dygasiński, dz. cyt., s. 16-20, 18, 31-33, 79, 81; Szelburg-Zarembina, *Ludzie z wosku*, s. 428.

<sup>57</sup> Bęccla, dz. cyt., s. 85.

<sup>58</sup> Sienkiewicz, *Bartek zwycięzca*, s. 335.

<sup>59</sup> Czekalski, dz. cyt., s. 80.

Niektóre kary były zindywidualizowane i wynikały ze znajomości przez nauczyciela pewnych awersji ucznia. Tak było w wypadku nauczyciela, który chcąc ukarać chłopca, nielubiącego dziewcząt, sadzał go w ławce wśród nich: „poznał tę moją sła-  
bość nauczyciel i jakby mu to specjalną przyjemność sprawiało, znęcał się nade mną najokrutniej. Za najmniejsze przewinienie prznosił mnie w ławkę między dziewczęta. Boże, ile ja tam łez wylałem”<sup>60</sup>. Dotkliwą karą, zwłaszcza dla wrażliwego ucznia, było odrzucenie go przez nauczyciela. Jeśli uczeń „podpadł” nauczycielowi, ten dawał mu odczuć swoją niechęć, ignorując jego obecność w klasie. Nieraz dla ucznia była to kara tak dotkliwa, że sam prosił nauczyciela o chłostę, by w ten sposób odzyskać jego przychylność. Zazwyczaj nauczyciel nie przystawał na to<sup>61</sup>.

Inną karą, stosowaną przez nauczycieli we wszystkich trzech zaborach, było zamknięcie uczniów po lekcjach w tzw. kozie, nieraz nawet na kilka godzin<sup>62</sup>. Według Piotra Chojnowskiego taką karę mógł wymierzyć nawet woźny. Kiedyś uczeń, który zjeżdżał po poręczy schodów, został skazany przez woźnego na dwie godziny kozy<sup>63</sup>. Dyrektor jednej ze szkół za nietakt względem niego skazał ucznia na karę kozy trwającą 16 godzin, rozłożoną na kilka dni<sup>64</sup>. Długotrwałą karę czasami anulowano po odbyciu jej części<sup>65</sup>. Zdarzało się, że karę kozy uczniowie musieli odbywać w niedzielę<sup>66</sup>. Na wsiach miejscem jej odbywania był niekiedy chlew<sup>67</sup>. Uczniom przebywającym w kozie wyznaczano nieraz dodatkowe kary, np. pisanie wypracowania<sup>68</sup>. Często wymienione kary były stosowane łącznie w stosunku do jednego ucznia. Adolf Dygasiński pisze, że nauczyciel Świdrowski „wpił w ucznia jaszczurcze spojrzenie i z ust drgających złością wypadły słowa: «Aa, ty bęcwale, duchu kanalski!... ». I wyskoczył z katedry, przypadł do chłopca, chwycił go oburącz za uszy, trząśł jego głowę

---

<sup>60</sup> Turek, dz. cyt., s. 323.

<sup>61</sup> Rudnicki, dz. cyt., s. 56-57.

<sup>62</sup> Zob. Z. Bukowiecka, *Jak się dusza budziła w Józiu. Opowiadanie dla młodzieży*, rys. A. Kamiński, Warszawa 1908<sup>2</sup>, s. 34-36, 47; J. Korczak, *Dzieci salonu*, w: tenże, *Dzieci ulicy, Dzieci salonu*, Warszawa 1992, s. 257; S. Żeromski, *Szyfowe prace*, oprac. A. Hutnikiewicz, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1992<sup>3</sup>, s. 89, 115, 120-123; Berent, dz. cyt., s. 20-21, 25; B. Prus, *Grzechy dzieciństwa*, w: tenże, *Szkice i obrazy*, t. II, Warszawa 1948, s. 167; Warneńska, dz. cyt., s. 15 n.

<sup>63</sup> *W młodych oczach. Powieść*, Kraków 1957, s. 72.

<sup>64</sup> Nowakowski, *Rubikon*, s. 34, 37.

<sup>65</sup> Tamże, s. 181.

<sup>66</sup> I. Zarzycka, *Panna Irka*, Lublin 1990, s. 45-46.

<sup>67</sup> Rudnicki, dz. cyt., s. 51-52.

<sup>68</sup> Zarzycka, dz. cyt., s. 23. Młodzież zamknięta w kozie, pozbawiona opieki nauczyciela, oddawała się grom i zabawie, wyrządzając przy tym szkody, takie jak wybicie szyby w oknie czy rozlanie atramentu na podłogę. By się uwolnić od kozy, uciekała się do różnych forteli. Niektórzy uczniowie, podtrzymywani przez kolegów, wieszali się na parapecie na zewnątrz budynku i krzycząc przeraźliwie, udawali potencjalnych samobójców, co powodowało interwencję przechodniów u dyrektora, która kończyła się uwolnieniem skazanych. Zob. tamże, s. 13, 23, 290.

zapalczywie. Nie skończyło się na tym, nastąpiła surowa kara szkolna: dziesięć różg chłosty i dziesięć godzin kozy ciemnej<sup>69</sup>.

Powszechnie stosowaną karą było stawianie uczniów w kącie<sup>70</sup>. „Nieraz kilku chłopców garniowało ścianę symbolizującą kąty, których już zabrakło” – wspomina Kazimierz Andrzej Jaworski<sup>71</sup>. Zdarzało się, iż równocześnie klęczało nawet 20 osób<sup>72</sup>. Kara ta stawała się bardziej dotkliwa wtedy, gdy uczeń musiał trzymać nad głową ciężki przedmiot, np. cegłę. Jeden z uczniów wspomina: „Ciężka to była kara. Kto wie, czy nie cięższa od kilku trzcina na pokładankę. Już po kilku minutach mdały mi ręce. Złożyłem cegłę na głowie, trzymając tylko, by się nie zsunęła. Ale i bez ciężaru trudno mi było trzymać ręce bez przerwy w górę<sup>73</sup>”. Gabriela Zapolska odnotowała, że na pensjach żeńskich uczennice klęczały z linijką przełożoną przez plecy<sup>74</sup>. Nauczyciele wyrzucali za drzwi zakłócających spokój uczniów<sup>75</sup>. Próbowali także ich zastraszyć<sup>76</sup>, uderzając trzcina<sup>77</sup> lub pięścią w katedrę oraz krzycząc<sup>78</sup>.

Czasami nauczyciel skarżył na źle zachowującego się ucznia do dyrektora, który podejmował wobec niego stosowne decyzje dyscyplinarne<sup>79</sup>. Dyrektor wzywał takiego ucznia „na dywanik” i udzielał mu reprymendy<sup>80</sup> albo wzywał rodziców<sup>81</sup>. Nieraz sam nauczyciel nakazywał uczniowi stawić się w szkole wraz z rodzicem<sup>82</sup>. Często stosowaną karą była ocena niedostateczna, stawiana uczniowi z tego przedmiotu, na którego lekcji doszło do niesubordynacji<sup>83</sup>. Poza tym nauczyciele notowali przewinienia uczniów w notesie. Skumulowane, stwarzały niepochebny obraz zachowania

<sup>69</sup> Dz. cyt., s. 56.

<sup>70</sup> Rudnicki, dz. cyt., s. 59; Miciński, *Nauczycielka*, Kraków 1896, s. 26.

<sup>71</sup> Dz. cyt., s. 60.

<sup>72</sup> Rudnicki, dz. cyt., s. 40; Prus, dz. cyt., s. 168.

<sup>73</sup> Turek, dz. cyt., s. 323-324.

<sup>74</sup> Zapolska, dz. cyt., s. 64-65.

<sup>75</sup> Zarzycka, dz. cyt., s. 45; Czekalski, dz. cyt., s. 175; Jaworski, dz. cyt., s. 60; Wańkowicz, dz. cyt., s. 23-24; Prus, dz. cyt., s. 169.

<sup>76</sup> Berent, dz. cyt., s. 13.

<sup>77</sup> Gomulicki, dz. cyt., s. 40.

<sup>78</sup> Berent, dz. cyt., s. 27; Miciński, dz. cyt., s. 26.

<sup>79</sup> Rusinek, *Młody wiatr*, s. 51; J. Bieniasz, *Maturanci*, w: tenże, *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży, Maturanci*, s. 318-319; S. Łempicki, *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957, s. 91-92.

<sup>80</sup> K. Makuszyński, *Bezgrzeszne lata*, Kraków 1980<sup>11</sup>, s. 64.

<sup>81</sup> Zarzycka, dz. cyt., s. 23. Por. Zegadłowicz, dz. cyt., s. 89.

<sup>82</sup> Zarzycka, dz. cyt., s. 17; J. Tuwim, *Szkoło, szkoło, gdy cię wspominam...*, w: *Kredą na tablicy*, s. 425.

<sup>83</sup> Rusinek, *Młody wiatr*, s. 105-108. Wańkowicz wspomina, że osobiście, jako „świeżo upieczony nauczyciel”, nie skąpił „pałek”, dla utrzymania dyscypliny w klasie, szczególnie uczennicom, które przeszkadzały mu w prowadzeniu lekcji (dz. cyt., s. 30-31).

uczni<sup>84</sup>. Konsekwencją tych wszystkich działań mogło być obniżenie uczniowi oceny ze sprawowania<sup>85</sup>.

Zdarzało się, że za większe wykroczenia zawieszano w prawach ucznia<sup>86</sup> lub kierowano do zakładu poprawczego<sup>87</sup>. Największą karą było usunięcie ucznia ze szkoły, nieraz z tzw. wilczym biletem, co skutkowało tym, że nie mógł być przyjęty do innej<sup>88</sup>. W zaborze pruskim i rosyjskim taka kara była stosowana w stosunku do uczniów zaangażowanych politycznie. W Kielcach, aby nałożyć taką karę, potrzebna była uchwała rady pedagogicznej, która działała jako ślepe narzędzie w rękę dyrektora<sup>89</sup>. W Galicji zdarzało się, że za protekcją u dyrektora ze strony ważnych osób relegowany uczeń otrzymywał tzw. cichy laupas, który po wydaleniu z danej szkoły nie zamykał przed nim możliwości kontynuowania nauki w innej. Otrzymywał wtedy zaświadczenie, że dobrowolnie zrezygnował z nauki<sup>90</sup>.

### SKUTECZNOŚĆ KAR

Skuteczność kar była niewielka. Uczniowie traktowali bicie jako wielkie upokorzenie, mimo że taka kara była powszechnie stosowana także w ich domach rodzinnych. Różnicę między biciem przez matkę a biciem przez nauczyciela Lucjan Rudnicki postrzega następująco: „Matka [bijąc – Cz. G.], nie niszczyła we mnie godności osobistej. [...] Toteż kształcenie szkolne w «pokładankę» wywoływało u mnie odrazę i nieprzewyciężony lęk”<sup>91</sup>. Uczniowie buntowali się przeciwko nauczycielom i szko-

<sup>84</sup> Berent, dz. cyt., s. 13.

<sup>85</sup> Zarzycka, dz. cyt., s. 13-14. Por. tamże, s. 60-61; Berent, dz. cyt., s. 13; Dygasiński, dz. cyt., s. 55.

<sup>86</sup> Rusinek, *Młody wiatr*, s. 30-31.

<sup>87</sup> Warneńska, dz. cyt., s. 78; J. Korczak, *Dzieci ulicy*, w: tenże, *Dzieci ulicy, Dzieci salonu*, s. 87.

<sup>88</sup> E. Orzeszkowa, *Zygmunt Ławicz i jego koledzy*, w: taż, *Dzieła wybrane w dwunastu tomach*, red. J. Krzyżanowski [i in.], t. III, Warszawa 1954, s. 30-32; Zarzycka, dz. cyt., s. 87; Dygasiński, dz. cyt., s. 83; Sieroszewski, dz. cyt., s. 99-100. Por. Sienkiewicz, *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela*, s. 177; tenże, *Z pamiętnika korepetytora*, w: tenże, *Nowele*, t. III, s. 370-371.

<sup>89</sup> Zob. Dygasiński, dz. cyt., s. 100-101.

<sup>90</sup> Zob. Bieniasz, *Edukacja Józia Barącza*, s. 203-209. Nieraz powody wyrzucenia ucznia ze szkoły miały kontekst polityczny. Gimnazjalista Janusz Kamiński został wyrzucony z gimnazjum w klasie maturalnej. Jednak dzięki staraniom matki nie dostał wilczego biletu. Mógł zdawać maturę eksternistyczną w szkole, w której się uczył. Powody wydalenia były następujące: „chłopcy wylatywali ze szkół rosyjskich z reguły za politykę, czyli za patriotyzm polski, a to bywało nie do darowania. Janusza, okazało się, wydalonego za «ogólną krnąbrność». – Czort jewo znajet – dziwił się wychowawca, kosztując już po raz trzeci przyniesioną przez nią [matkę – Cz. G.] śliwowiec domową. – Ja pani powiem w sekrecie, co on zrobił: dał w mordę temu poecie, co literatury u nas uczy, liberał swołocz, co ja go ścierpieć nie mogę, ani naczałstwo: dlatego my dla Kamińskiego względni się okazali. Ale dlaczego on, Kamiński, liberałowi poecie w mordę dał, nie panimaju” (H. Malewska, *Apokryf rodzinny*, Warszawa 1977, s. 113).

<sup>91</sup> Rudnicki, dz. cyt., s. 58.

le. Nienawidzili nauczycieli, którzy stosowali wobec nich przemoc, i rewanzowali się im przezwiskami, wybiciem szyb w oknach, a nawet pobiciem<sup>92</sup>. Jedna z uczennic pensji żeńskiej ugryzła kiedyś w rękę nauczycielkę, która użyła wobec niej przemocy fizycznej<sup>93</sup>. W szkole o której pisze J. Wojciechowski, uczniowie nie dawali się bić nauczycielce. Często dochodziło do szarpaniny między nią a uczniami<sup>94</sup>. Niektórzy uczniowie uodparniali się na bicie<sup>95</sup>. Chłostę znosili ze stoickim spokojem, nie płakali podczas niej. Przez kolegów byli uważani za bohaterów i cieszyli się szacunkiem w całej szkole<sup>96</sup>.

Kary okazały się nieskuteczne jako metoda germanizacji. Monika Warneńska przytacza relację jednej z uczennic, która „wspomni po latach, jak pruscy nauczyciele natrząsali się podczas chłosty: – Myślicie, głupi, że Polska będzie znowu?! Dzieci odpowiadały hardo: – Polska była i będzie?”<sup>97</sup>. W obronie bitych dzieci stawali często rodzice, co kończyło się procesami sądowymi, które z reguły wygrywali nauczyciele<sup>98</sup>. Przeciwko maltretowaniu dzieci we Wrześni protestowali wybitni twórcy: Henryk Sienkiewicz, Teodor Tomasz Jeż (Zygmunt Milkowski), Maria Konopnicka<sup>99</sup> i inni. Ujmowała się za nimi prasa, i to nie tylko polskojęzyczna, ale nawet niektóre tytuły niemieckie. W wielu miastach polskich odbywały się manifestacje poparcia dla bohaterów dzieci. Protestowano także w wielu krajach Europy, również w Niemczech, oraz w Stanach Zjednoczonych<sup>100</sup>.

<sup>92</sup> Zob. B e r e n t, dz. cyt., s. 2-42.

<sup>93</sup> Zob. Z a p o l s k a, dz. cyt., s. 64-65.

<sup>94</sup> Wojciechowski (dz. cyt., s. 102) pisze o takim uczniu: „I to go ta nauczycielka chciała wyciąć, to on się jej bić nie dał, to ona go trzinom po głowie biuła, a on i [jej] zerwał łańcusek od zygarka. I tak się oboje szarpali jak dzieci dwoje. I takie zdarzenia się często zdarzały”.

<sup>95</sup> Dzieci we Wrześni przestały się bać kary, bo się do niej przyzwyczyły: „Podczas wymierzania kary odzywały się w klasach krzyki, gwizdy, śmiechy, tupania. Winnych nie sposób było wykryć. [...] Oporne dzieci wydzierają z podręczników lub niszczyły wizerunki różnych wielkości pruskich. Chwytnie na gorącym uczynku, bite – stawały się hardo. Mimo ustawicznie stosowanych aresztów szkolnych, mimo piśmiennych zadań karnych znajdowały czas na przepisywanie patriotycznych pieśni i wierszy polskich” (W a r n e Ń s k a, dz. cyt., s. 78).

<sup>96</sup> T u r e k, dz. cyt., s. 318; Z a w i e y s k i, dz. cyt., s. 472.

<sup>97</sup> Dz. cyt., s. 28.

<sup>98</sup> Zob. Z i e n t a r a - M a l e w s k a, dz. cyt., s. 30; S i e n k i e w i c z, *Bartek zwycięzca*, s. 336-339; W a r n e Ń s k a, dz. cyt., s. 25-56.

<sup>99</sup> Zob. tamże, s. 58-63. Na wydarzenia we Wrześni M. Konopnicka (*Wybór pism*, Warszawa 1954, s. 317) zareagowała wierszem *O Wrześni*, w którym powtarzają się słowa: „Prusak męczy polskie dzieci!”. Ukazuje też rzekome przestępstwa dzieci, którymi była modlitwa w języku polskim:

Za ten pacierz w własnej mowie,  
Ci ją zdali nam ojcowie,  
Co go nas uczyły matki,  
– Prusak męczy polskie dziatki!

<sup>100</sup> Zob. W a r n e Ń s k a, dz. cyt., s. 63-67, 80-88.

W zaborze austriackim dyrekcja na ogół tuszowała fakty przemocy nauczycieli wobec uczniów. Rodzice dziecka pobitego przez nauczyciela, zazwyczaj na skutek perswazji dyrektora nie występowali na drogę sądową, kierując się dobrem szkoły. Zadowalali się zwykle przeprosinami ze strony nauczyciela<sup>101</sup>. Zdarzało się, że uczniowie doznający w szkole przemocy uciekali z lekcji i wagarowali. Bali się chłosty od nauczyciela, ale i kary od rodziców. Kiedy rodzice dowiadywali się o absencji ich dzieci w szkole, najczęściej za pomocą bicia zmuszali je do chodzenia do niej<sup>102</sup>. Kara chłosty, wymierzana na oczach innych uczniów, wywoływała w nich poczucie wstydu i upokorzenia, a nieraz rodziła bunt. Marian Porwit, widząc okrucieństwo wymierzanych kar, na znak protestu nie chciał chodzić do szkoły. To doświadczenie uwrażliwiło go na wszelkie objawy przemocy fizycznej na całe życie<sup>103</sup>.

### WZMOCNIENIA POZYTYWNE W WYCHOWANIU

Na podstawie analizowanych źródeł widać jak stopniowo wśród nauczycieli coraz bardziej kształciła się świadomość, że skuteczność wychowania zależy nie tylko od uczniów; przede wszystkim zależy od właściwej postawy nauczycieli<sup>104</sup>. Zaczęto sobie uświadamiać prawdę, że wychowanie polega raczej na wewnętrznym urabianiu wychowanka, z poszanowaniem jego wolności i podmiotowości, a nie na jego represjonowaniu. Prywatny nauczyciel Wawrzynkiewicz z noweli Sienkiewicza wyraził to przekonanie następująco: „Myślę także, że pedagogia lepiej spełnia swe zadanie, gdy dziecko czuje rękę prowadzącą je łagodnie, nie zaś nogę przygniatającą mu piersi i depcząca wszystko, co go nauczono czcić i kochać w domu”<sup>105</sup>. Za niezwykle istotną rzecz uznano też konieczność traktowania każdego ucznia indywidualnie, rozpoznając jego zamiłowania i zdolności. Zwrócono także uwagę na potrzebę poznania przez nauczyciela psychiki i charakteru poszczególnych uczniów, by nie wyrządzać im

<sup>101</sup> Berent, dz. cyt., s. 31-32.

<sup>102</sup> Zob. Turek, dz. cyt., s. 323-328.

<sup>103</sup> *Spojrzenie poprzez moje życie*, Warszawa 1986, s. 15. Zdaniem tego autora nauczyciel „zbyt łatwo, jakby z nawyku sięgał po trzcinę jako argument mający zwiększyć uwagę i pilność, zapominając, że przy jego pomocy nie mógł rozwinąć zdolności. Patrzyłem na te »egzekucje« z odrazą mieszaną ze współczuciem dla karanego i karzącego. Rodziły się stopniowo refleksje, że kary cielesne nie powinny być aplikowane odruchowo na oczach całej klasy, w żadnym razie nie przez nauczyciela, bez śladu zawziętości w stosunku do delikwenta. Bo przecież środowisko uczniów szkoły przy ulicy Rajskiej pozostawiło mi wspomnienie chłopców z rodzin o warunkach skromnych, zachowujących się przyzwoicie, bez wybryków wymagających drastycznego karcenia” (tamże, s. 20).

<sup>104</sup> Dygasiński (dz. cyt., s. 33) ujął to następująco: „Żywimy przekonanie, że szkoły początkowe i średnie powinny być zakładami wychowawczymi, nie naukowymi, i że jakość obcowania pedagogów z młodymi ludźmi, jako też wzajemne stosunki wychowawców mają tu najgłówniejsze znaczenie dla przyszłości obywatelskiej człowieka”.

<sup>105</sup> *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela*, s. 169.

krzywdy niewłaściwymi posunięciami, ale szukać sposobów, jak im pomóc we wszechstronnym rozwoju<sup>106</sup>.

Poddano krytyce także to, co J. I. Kraszewski nazwał „pozą pedagogiczną”<sup>107</sup>, czyli tworzeniem przez nauczyciela sztucznego dystansu między sobą a uczniami<sup>108</sup>. Podkreślano potrzebę zbliżenia się, a nawet znizenia się, nauczyciela do uczniów<sup>109</sup>. Byli nauczyciele, którzy doskonale to rozumieli, dlatego odwiedzali uczniów na stacjach, by spędzić z nimi pożytecznie wolny czas<sup>110</sup>. Pomagali im w nauce. Utrzymywali przyjazne kontakty z dziećmi i młodzieżą nie tylko na terenie szkoły. Zapraszali ich również do swoich domów, co dawało okazję do wpajania im zasad dobrego wychowania<sup>111</sup>.

Niektórzy nauczyciele mieli cywilną odwagę, by wyrazić sprzeciw wobec przemocy nauczycieli względem uczniów. W realnej szkole kieleckiej należał do nich młody chemik Rożewski, który poznał zasady wychowania stosowane w Europie Zachodniej i Ameryce. Przekonywał dyrektora, który był zwolennikiem uświęconych tradycją represyjnych metod wychowania do ich zaniechania, argumentując to następująco: „Tak w życiu społecznym, jak i w szkole tradycja i zasady muszą się nie-

<sup>106</sup> Zob. P. G o j a w i c z y Ń s k a, *Dziewczęta z Nowolipek*, Warszawa 1986<sup>16</sup>, s. 14-16.

<sup>107</sup> *Ładny chłopiec. Powieść współczesna*, Kraków 1976, s. 255.

<sup>108</sup> Zob. Ż e r o m s k i, dz. cyt., s. 18. Gomulicki (dz. cyt., s. 90-91) ukazał nauczyciela, który z poczuciem wyższości patrzył na uczniów: „Skowroński występuje zawsze w roli półboga. Gdy wyklada, nie patrzy na uczniów. Ciężkie, głośnie, starannie odmierzone słowa rzuca w przestrzeń. Nawet, gdy uczeń wydający lekcję stoi tuż przed nim, nie widzi go, nie chce widzieć. Oczy jego ponad głową chłopca wybiegają daleko, wysoko. [...] Bardziej, niż uczniów, kocha przedmiot, który wyklada”. Podobnie działał się na pensjach żeńskich: „Profesorowie, nauczycielki, a wśród, nich na samym czole przełożona – to był przeciw dla nas, uczennic, świat odrębny, inny, daleki i mimo codziennego szkolnego kontaktu tak obcy, tak nieznany, że w tej obecności aż niemal... egzotyczny. Od grona profesorskiego dzielił nas nieprzekraczalny dystans i [...] nie do pomyslenia było jakiegokolwiek zbliżenie. Toteż w pamięci mojej do dziś dnia nasi profesorowie rysują mi się tylko jako dalekie, obce [...] postacie z wysokiej, trzystopniowej katedry i zza prezydialnego, czerwonym sukmem w czasie egzaminów pokrywanego stołu” (H. D u n i n ó w n a, *Koleżeński wieczór (wspomnienie sprzed lat pięćdziesięciu)*, w: *Kredą na tablicy*, s. 133; por. t a ż, [Wspomnienia], w: *Kufer Kasyldy, czyli wspomnienia z lat dziewczęcych*, wyboru pamiętników XVIII-XIX w. dokonały D. Stępniewska i B. Walczyna, Warszawa 1983, s. 363).

<sup>109</sup> Dygasiński (dz. cyt., s. 33-34) ujął to następująco: „W szkole [...] krzyżowało się mnóstwo przeobrażeń wpływów, [...] i wychowawców, pozostając jedynie pod naciskiem zewnętrznego rygoru, miał zupełną swobodę urabiać się wewnątrz w kierunku upodobanym. [...] Przechowały się liczne podania świadczące, że wielki Zeus, ile chciał oddziaływać na śmiertelników, przyoblekał postać człowieka, schodził z Olimpu i obcował z ludźmi. Nauczyciele po największej części za bardzo się szanują i unikając zbliżenia się do wychowawców już tym samym zaznaczają swą niechęć czy nieudolność wywierania wpływu na młodzież. [...] Zawsze się widywało bardzo dużo takiego fałszywego majestatu pedagogicznego [...]. Kto własnym sercem nie zaczepi o serca dzieci żywo i szczerze, temu żaden systemat nie da do rąk berła potężnej władzy rządzenia i kierowania umysłami młodymi”.

<sup>110</sup> B i e n i a s z, *Maturanci*, s. 296-299.

<sup>111</sup> Tamże, s. 258-259; P o r w i t, dz. cyt., s. 42-43; D y g a s i ń s k i, dz. cyt., s. 34; Z e g a d ł o w i c z, dz. cyt., s. 306-309; J. B ł o ń s k i, *Pamiętnik 1891-1939*, Kraków 1981, s. 38.



ustannie zmieniać, stosownie do rozwoju potrzeb, wymagań ducha czasu. Musimy ciągle, koniecznie czerpać z doświadczenia wieków i narodów, nawet antypodów, aby się nie dawać wyprzedzać innym w pracy. Że zaś obecnie wśród społeczeństw cywilizowanych panuje dążność do usunięcia z wychowania chłosty i do ograniczania wydań uczniów z zakładów wychowawczych, więc szkoła kielecka ma obowiązek iść za tym prądem”<sup>112</sup>.

Nauczyciel ten, zastanawiając się, w jaki sposób oddziaływać na wychowanków, doszedł do wniosku, że „wychowanie [...] jest to sztuka nie mająca nic a nic wspólnego z wyciskaniem dzieciom łez przez chłostę”<sup>113</sup>. Uważał, że ucznia może zmienić jedynie miłość nauczyciela do ucznia oraz dawanie mu dobrego przykładu. Przede wszystkim nauczyciel powinien polubić uczniów. Uczniowie kochani przez nauczyciela lgną do niego<sup>114</sup>. Instynktownie wyczuwają, czy ich kocha czy nie. Na jego miłość odpowiadają swoją miłością. Michał Bałucki porównuje miłość nauczyciela do miłości macierzyńskiej. O jednej z nauczycielek, która kochała dzieci, pisze: „każdemu [dziecku – Cz. G.] umiała powiedzieć jakieś dobre słówko, którym od razu za serce chwytała. Taki już miała dar szczególnie w mowie, taki urok w spojrzeniu, że ludzie lgnęli do niej, szczególnie małe dzieci. Te maleństwa mają szczególniejszy instynkt i odczuwają, kto je lubi. Niejedno dziecko, widząc, że rodzice więcej dbali o krowę, o konia, gdy zachorowały, niż o nie, mimo woli jak kwiatek za słońcem obracało się ku swojej profesorce, od której szło na nie ciepło i światło”<sup>115</sup>. Nauczycielem, do którego lgnęły dzieci, był lekarz z zawodu, a pedagog z powołania, Janusz Korczak<sup>116</sup>.

Autentyczny wychowawca nie może uprzedzać się do uczniów, ale podobnie jak ceniony w Kielcach nauczyciel Hieronim Świątecki, powinien w wychowaniu wycho-

---

<sup>112</sup> D y g a s i ń s k i, dz. cyt., s. 102-103. Poparli go inni nauczyciele. Zob. tamże, s. 103.

<sup>113</sup> Tamże, s. 105.

<sup>114</sup> Tamże, s. 106. Jeśli nauczyciel traktował uczniów po partnersku, to uczniowie obdarzali go wielkim zaufaniem: „Myśmy sobie prawie nie wyobrażali, ażeby taki pan profesor mógł być jednocześnie zwyczajnym człowiekiem mającym myśli, uczucia podobne do naszych. Dotychczas widywało się na katedrze mniej lub więcej szanownego, czasem śmiesznego manekina, uzbrojonego we władzę, powagę, mającego prawo i obowiązek gromić nas, karcić, nauczać, ale my i profesorowie nasi – były dwa odrębne, w niczym do siebie niepodobne światy. A tu naraz zjawia się profesor, istny brat Łata, który chociaż był o wiele, wiele od nas rozumniejszy, jednakże dopuszczał uczniów do takiej poufałości, jak gdyby pragnął, aby się z nim tykali. Żacy skwapliwie garnęli się do niego i czy podążał ku szkole, czy wracał do domu, zawsze go otaczała gromada uczniów zarzucając licznymi pytaniami. Odwiedzaliśmy go także w domu, gdzie nas przyjmował zawsze z niewymuszoną serdecznością, przedstawiał swojej żonie i niejednokrotnie gościnnie zapraszał do stołu. [...] On również z żywym zajęciem wchodził w różne szczegóły naszego życia, obchodziły go nasze prace, zabawy, upodobania, uzdolnienia, zawody, jakim zamierzaliśmy się oddać po skończeniu szkoły” (tamże, s. 34).

<sup>115</sup> *Profesorka*, w: t e n ż e, *Nowele i humoreski*, Kraków 1956, s. 358. Por. M. R u s i n e k, *Pluton dzikiej róży*, w: t e n ż e, *Pluton dzikiej róży. Ziemia miodem płynąca*, s. 97.

<sup>116</sup> I. N e w e r l y, *Żywe wiązanie*, Warszawa 1967<sup>2</sup>, s. 124-129 n.

dzieć od następujących przesłanek: „Dzieci są zawsze dobre. Wychowawca powinien się z dziećmi obchodzić szlachetnie, łagodnie, jeżeli je pragnie dobrze wychować. Należy ufać, wierzyć dzieciom, gdyż nieufność i podejrzliwość starszych zasiewają w sercach młodych ziarna nieszlachetności». Od tych zasad uparcie nie odstępował przez całe życie<sup>117</sup>. W podobnym duchu rozumował też nauczyciel matematyki Szymoński: „Jak tu wpłynąć na młodzieńca, uczynić go dobrym, cnotliwym, pracowitym. Trzeba obudzić w jego duszy siłę, która by go popychała nieprzeprawie w tych kierunkach. Cóż to jest za siła? Miłość cnoty, pracy, ludzi. A jak młodzieńca natchnąć tym uczuciem, od którego już zawisło całe wychowanie? Pedagog ma tak postępować, aby praca sprawiała wychowawcowi najwyższe zadowolenie, aby cnota przedstawiała mu się wzniośle piękną i ludzie – godni kochania<sup>118</sup>.

Szymoński starał się postępować zgodnie z tym, co uznawał za słuszne. Nie tylko przekazywał wiedzę, ale i wychowywał uczniów. Starał się też poznać środowiska, z których się wywodzili. Wychodząc od miejsca zamieszkania ucznia, ukazywał uwarunkowanie geograficzne i historyczne jego rodzinnej miejscowości. Wyrażał zadowolenie, kiedy uczeń znał te uwarunkowania. Widział w tym pozytywny wpływ rodziców. Motywował ucznia, by nie zawiodł ich zaufania: „Chlubnie bo godni wacpaństwo rodzice wychowywali synka w domku. Nie zróbże mości w szkole zawodu miłości rodzicielskiej<sup>119</sup>. Podnosił też na duchu uczniów, którzy załamali się psychicznie na skutek niepowodzeń szkolnych<sup>120</sup>.

Na zaufanie stawiał jeden z filologów: „Na lekcji profesora Kryńskiego panowała zawsze wzorowa cisza – pisze E. Czekalski. – Gdy nie umiało się czegoś, nauczyciel przyjmował zobowiązanie, że na następną lekcję uczeń wywiąże się z zadania należycie. Nie zdarzyło się, żeby ktoś skrewił<sup>121</sup>. Inny nauczyciel, polonista Józef Szafran, „do uczniów odnosił się po ojcowsku, apelując zawsze do dobrych serc, do honoru, a przede wszystkim do patriotyzmu Polaka<sup>122</sup>. Dla młodzieży miał zawsze uśmiech i życzliwe słowo<sup>123</sup>. Żegadłowicz ukazuje wielu nauczycieli, którzy potrafili utrzymać dyscyplinę w klasie swoją kulturą osobistą, wielkim taktem i odwoływali się do ambicji młodzieży. Życzliwość nauczyciela bardziej mobilizowała ją do nauki niż naj-sroższe kary<sup>124</sup>.

---

<sup>117</sup> D y g a s i ń s k i, dz. cyt., s. 21-22. W poglądach nauczyciela było dużo naiwności. Uczniowie bezwzględnie wykorzystywali jego dobroć. Zob. tamże, s. 19-25.

<sup>118</sup> Tamże, s. 105-106.

<sup>119</sup> Tamże, s. 15.

<sup>120</sup> Tamże, s. 84-85.

<sup>121</sup> Dz. cyt., s. 177.

<sup>122</sup> Ł e m p i c k i, dz. cyt., s. 26. Por. tamże, s. 68-69.

<sup>123</sup> Tamże, s. 26-27.

<sup>124</sup> Dz. cyt., s. 434-435.

Nauczyciele starali się nieraz oddziaływać na uczniów poprzez perswazję<sup>125</sup>. Kiedyś jeden z nauczycieli, zdenerwowany aktem przemocy chłopców wobec swojego kolegi, postawił wszystkim oceny niedostateczne. Miał zamiar poinformować o tym incydencie dyrektora, ale ponieważ uczniowie prosili go o przebaczenie, darował im winę, pouczając tylko przy okazji: „Szanujcie się nawzajem, moi chłopcy. Pamiętajcie, że nie jesteście bocianami, które zadziobują na śmierć każdego słabego w swoim stadzie. Jesteście społecznością, w której nawzajem sobie macie pomagać. Byliśmy tak zaskoczeni, że nikt z nas nie otworzył gęby, żeby podziękować”<sup>126</sup>. Nauczyciel Korabik przez delikatność nigdy nie adresował krytycznych uwag wprost do uczniów, kiedy ci hałasowali podczas lekcji, ale starał się pobudzić ich ambicję. Mówił im, że są dżentelmenami, więc słyszane hałasy pochodzą zapewne z sąsiedniej sali lub z ulicy, bo jego dobrze wychowani uczniowie, nigdy nie odważyliby się przeszkadzać mu w lekcji. Metoda ta była bardzo skuteczna. Uczniowie uspokajali się<sup>127</sup>.

Podobnie postępował nauczyciel o nazwisku Gała. Gdy wyczuł lub zobaczył, że któryś z uczniów pali papierosa, „ani spojrzeniem, ani słówkiem nie zdradził swej tajemnicy, dopiero po dzwonku przechodząc obok mej ławki, położył mi rękę na ramieniu i szepnął: smakowało? Myślałam, że umrę ze wstydu” – zwierza się jedna z byłych jego uczennic<sup>128</sup>. Kiedyś, gdy w klasie coś zginęło, nauczyciel by zmotywować sprawcę do oddania skradzionego przedmiotu, kazał czytać jednemu z uczniów moralizatorskie opowiadanie o chłopcu, który znalazłszy pieniądze, oddał je osobie, poszukującej zguby<sup>129</sup>. Jeśli uczeń używał niecenzuralnych słów, spokojnie go pouczał, dlaczego tego nie należy czynić<sup>130</sup>.

Nauczyciel języka rosyjskiego, Ignacy Stawski, oddziaływał na uczniów swoją powagą, taktem i kulturą osobistą: „Zimny, spokojny, jakby wykuty z marmuru, bez uśmiechu, bez zmarszczki gniewu, jednostajny w tonie głosu, w ruchach miarowych, poważnych, przez całą godzinę nauczał, egzaminował i równo z dzwonkiem przerywał lekcję. Wzrokiem utrzymywał w klasie porządek i nigdy nie tracił czasu jak inni na udzielanie przestroż, napomnień, a jednak nie było przypadku, ażeby któryś żak dopuścił się jakiego wybryku pod wpływem zimnych, burych oczu profesora. Był on uosobieniem taktu nauczycielskiego, to jest niezłomnej rutyny, która wcieliła w postępowanie wszystko, co się dzieciom narzuca jako powaga, i – woli stanowczej, która to wiązała i utrzymywała zawsze w jednej mierze. Każdy nauczyciel obarczony pracą, jeżeli tylko nie chce zużyć się przedwcześnie i zniechęcić do roboty, musi sobie znaleźć taki *modus vivendi*, taki spokojny nałóg postępowania”<sup>131</sup>.

<sup>125</sup> Z. Nowakowski, *Przylądek dobrej nadziei*, Kraków 1980<sup>2</sup>, s. 151-152.

<sup>126</sup> Rusinek, *Młody wiatr*, s. 109.

<sup>127</sup> Tenże, *Pluton dzikiej róży*, s. 56-57, 65.

<sup>128</sup> Zarzycka, dz. cyt., s. 21-22.

<sup>129</sup> Nowakowski, *Przylądek dobrej nadziei*, s. 152.

<sup>130</sup> Zob. tamże, s. 203-205.

<sup>131</sup> Dygasiński, dz. cyt., s. 36.

Inaczej postępował z młodzieżą „młody, piękny nauczyciel swą nadzwyczajną uprzejmością i swym wykwintem niesfornych chłopców oczarował i – ujarzmił. To, czego nie mogli dokonać [inni nauczyciele – Cz. G.] drwinami i grzmoceniem trzcina w stolik, [...] krzykiem i wymyślaniami, [...] darcim za włosy i bębnieniem po plecach, [...] chytrą i podszuczaniem u inspektora, sam inspektor wreszcie basem urzędowym i dyscyplinarną srogością – bez żadnego pozornego wysiłku osiągnął od razu młody przybysz, profesor Chabrowski. Jego wpływ na uczniów jest tego rodzaju, że – wstydziłoby się okazywać mu nieposłuszeństwo, zuchwałość, gburowatość”<sup>132</sup>. W Węgrowcu (zabór pruski) w taki sposób wychowywał młodzież polonista Władysław Rabski<sup>133</sup>.

Wielu nauczycieli oddziaływało na uczniów swoim autorytetem<sup>134</sup>. Przykładem może być Franciszek Próchnicki, nauczyciel, a zarazem dyrektor, który „autorytet swój umiał utrzymać i wobec grona nauczycielskiego, i wobec uczniów. [...] Dobry uśmiech przyjaciela młodzieży nie schodził z jego twarzy, ale gdy się rozgniewał i karmił, był stanowczy i surowy”<sup>135</sup>. Uczniowie doskonale się orientowali, czy wymierzona kara była zemstą ze strony nauczyciela czy też płynęła z troski o dobro ucznia i miała na celu jego opamiętanie. Dyrektor opisywany przez Zarzycką, karząc uczniów karą kozy, uczynił to bez emocji: „Dyrektor obwieścił wyrok spokojnie, bez śladu irytacji, ale mnie ogarnął wstyd” – stwierdza dawna uczennica<sup>136</sup>.

Nawet surowe kary wymierzane przez nauczycieli, jeśli były uzasadnione i sprawiedliwe, nie przekładały się na brak szacunku i miłości do nauczycieli. Wręcz przeciwnie. Uczniowie często doceniali ich inne cechy, np. wyrozumiałość. Stąd R. Turek tak ocenia swego surowego nauczyciela i motywy wymierzania przez niego kar cielesnych: „Nauczyciel pokochał mnie jak swojego syna. Ej, bo i on był kochanym człowiekiem. Brałem nieraz jeszcze cięgi od niego, ale jakże byłem za nie później wdzięczny. Płacząc widziałem łzy w jego oczach. Człowiek ten nie karał wszystkich. Dostawało się tylko tym, do których miał słabość. Cierpiała jego ambicja, jeśli ci, na których liczył, zawiedli jego nadzieje”<sup>137</sup>. Po opuszczeniu szkoły uczniowie zapominali o upokorzeniach, jakich doświadczali od nauczycieli, i po latach mile ich wspominali, czemu wyraz dał Józef Barącz, kiedy spotkał swoich nauczycieli: „Wszyscy byli w tej chwili sercu bliscy. Tych pedagogów nie zamieniłby na żadnych innych, choćby na tych najwzględniejszych. Wszak byli to jego dawni nauczyciele, których paroletnia rozłąka w jego myślach wyidealizowała”<sup>138</sup>.

<sup>132</sup> G o m u l i c k i, dz. cyt., s. 162.

<sup>133</sup> P r z y b y s z e w s k i, dz. cyt., s. 56-57.

<sup>134</sup> B i e n i a s z, *Maturanci*, s. 254.

<sup>135</sup> Ł e m p i c k i, dz. cyt., s. 29.

<sup>136</sup> Dz. cyt., s. 23.

<sup>137</sup> Dz. cyt., s. 329.

<sup>138</sup> B i e n i a s z, *Maturanci*, s. 403. Również nauczyciel Ciepiszewski nazywał ucznia „osłem nad osłami” oraz stosował wobec niego chłostę. Spotkani po latach dawni uczniowie nie mieli mu tego za złe. Zob. B a ł u c k i, *Gęsi i gąski*, s. 337-338.

Nauczyciele oddziaływali wychowawczo na swoich uczniów także poprzez wypożyczenie im odpowiednio dobranych książek. Uczennicy mieszkającej w suterynie nauczycielka pożyczyła książki opisujące losy dziewcząt, które żyły w podobnych warunkach, ale wyrosły potem na wartościowych ludzi. Pod wpływem tej lektury dziewczyna zaczęła inaczej patrzeć na swój los<sup>139</sup>. Nauczyciele wskazywali uczniom tytuły, które mogły im rozwiązać problemy związane z ich stadium rozwojowym. Kiedy chłopcy mieli trudności z zachowaniem czystości w sferze seksualnej, a popełniane grzechy powodowały utratę sił i wyrzuty sumienia, nauczyciel Korabik radził im czytać wartościowe książki, tłumacząc: „Są książki, [które – Cz. G.] [...] niszczą wszystko złe w człowieku. Że taka książka zdobywa cię i porywa, wchodzi w ciebie cała i staje się twoją własnością. Można ukochać tak książkę jak nikogo na świecie. Może zastąpić wszystko”<sup>140</sup>. Zdarzało się jednak, że nauczyciel udostępniał uczniom książki, które wyrządzały im krzywdę, osłabiając ich wiarę religijną<sup>141</sup> lub przyczyniając się do upadków moralnych<sup>142</sup>.

Przeprowadzona analiza wybranych dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich pozwala zauważyć, że w 2. połowie XIX w. we wszystkich zaborach preferowano przymoc fizyczną i psychiczną nad uczniem. Nierzadko używano takich metod wychowawczych dla osłabiania morale uczniów w celu ułatwienia ich rusyfikacji czy germanizacji. Najbardziej represjonowani byli uczniowie zaangażowani w działalność patriotyczną. Niemniej jednak wśród bardziej świątliwych nauczycieli budziło się coraz silniejsze przekonanie, że w wychowaniu szkolnym należy stosować metody wychowawcze uwzględniające podmiotowość ucznia i jego godność.

Na nowe myślenie nauczycieli w kwestiach wychowawczych wpłynęli wybitni pedagodzy doby pozytywizmu, m.in. Adolf Dygasiński i Bolesław Prus poprzez swoją twórczość literacką i publicystyczną. Niektóre poglądy na wychowanie zawarte w analizowanych źródłach wykazują też wyraźną zbieżność z myślą pedagogiczną Jana Władysława Dawida. Znaczące są również wypowiedzi na tematy wychowawcze tych autorów, którzy nie będąc zawodowymi pedagogami, troszczyli się o właściwe wychowanie młodego pokolenia. Choć ich wizje życia szkoły 2. połowy XIX w. ubarwione są fantazją literacką, pozwalają lepiej poznać ówczesne realia szkoły.

---

<sup>139</sup> G o j a w i c z y ń s k a, dz. cyt., s. 16-17. Zob. R u s i n e k, *Pluton dzięki róży*, s. 59-60; B ł o ń s k i, dz. cyt., s. 38; G o m u l i c k i, dz. cyt., s. 90-91.

<sup>140</sup> R u s i n e k, *Pluton dzięki róży*, s. 162.

<sup>141</sup> Nauczyciel Hipolit Wiśniewski, chcąc odwieść Michała Kęckiego od wiary nakazał mu czytanie książek antyreligijnych. Chłopiec czytał je z przerażeniem, ponieważ nie był intelektualnie przygotowany do takich lektur: „Nie miałem jeszcze pojęcia o krytycyzmie ani o dystansie historycznym. Oddano mnie na pastwę ordynarnie komentowanych faktów. [...] Modliłem się gorąco co wieczór [...]. Poszedłem [...] do spowiedzi” (C h o y n o w s k i, dz. cyt., s. 123).

<sup>142</sup> Ten sam nauczyciel, widząc u tego samego chłopca budzący się popęd seksualny, pokazał mu książkę z anatomią intymnych części ciała kobiecego, przestrzegając go tylko przed chorobami wenerycznymi. Pod wpływem tej lektury chłopiec jeszcze bardziej marzył o intymnych kontaktach z kobietami (tamże, s. 129).

PAWEŁ SAULIUS BYTAUTAS OFM

## OŚWIATA MORALNO-RELIGIJNA KOŚCIOŁA W ŚWIECIE POSMODERNISTYCZNYM

### WSTĘP

Współcześnie w krajach od dawna ewangelizowanych coraz bardziej usuwa się wiarę chrześcijańską jako punkt odniesienia, pozwalający skutecznie i przekonująco tłumaczyć egzystencję człowieka. Aktualnie pracę oświatową utrudniają i obciążają okoliczności polityczne, społeczne i kulturowe. Kryzys wartości, szczególnie w społeczeństwach bogatych i rozwiniętych, nabiera form rozszerzonego subiektywizmu, moralnego relatywizmu i nihilizmu. Głęboko zakorzeniony pluralizm, rozprzestrzeniany w świadomości społecznej, powoduje różne, czasem sprzeczne modele zachowania, które zagrażają wspólnotowej tożsamości. Szybkie zmiany polityczne, radykalne nowości techniczne i globalizacja coraz bardziej wpływają na życie ludzi. Jako kryzys rozwoju społecznego przeżywamy coraz większą przepaść pomiędzy bogatymi a biednymi, co skutkuje ogromną migracją z krajów mniej rozwiniętych ekonomicznie do bardziej rozwiniętych. Społeczeństwo staje się bardzo różnorodne, wielonarodowościowe, wielorasowe i wielokulturowe, co może je wzbogacić, ale i przysparzać też nowych problemów. Szerzące się konflikty i wzrost przestępczości nie pozwalają do końca urzeczywistnić planów wychowawczych. Czasami rządy państw wprost przeszkadzają w prowadzeniu oświaty religijno-moralnej. Wszystko to się dzieje pomimo demokratycznych ustaw i wroście świadomości praw człowieka. Wiele charakterystycznych dla naszych czasów procesów dotyka także wspólnot kościelnych i intensywnie oddziałuje na młodzież.

Tak zwane „społeczeństwo konsumpcyjne” pociąga za sobą młodzież, czyniąc ją niewolnikami indywidualistycznego, materialistycznego i hedonistycznego sposobu życia. Jedynym ideałem godnym osiągnięcia staje się rozumiany materialnie „dobrobyt”, który bezwarunkowo, za wszelką cenę ma być osiągnięty. Odrzuca się wszystko, co jest związane z poszukiwaniem duchowych i religijnych wartości. W ostatnich czasach do głosu doszły różne doktryny, dążące do zniweczenia takich prawd, które dotychczas powszechnie uważane były za słuszne. Bezkrytyczny pluralizm, wspomagany założeniem, że wszystkie poglądy są jednakowo wartościowe, staje się dzisiaj jednym z najbardziej rozpowszechnionych symptomów, świadczących o braku zaufania do prawdy. Również i niektóre przychodzące ze Wschodu filozofie życiowe demonstrowują braki tego zaufania, odbierają od prawdy jej absolutyzm i uważają, że

prawda jednakowo się odbija w różnych doktrynach, nawet jeżeli czasami jedna drugiej przeczy. W takiej perspektywie wszystko się sprowadza do poziomu mniemania. Staje się to jakby poruszaniem się bez określonego kierunku. Współcześnie niektórzy filozofowie i wielu zwykłych ludzi „zaraziło się” szerzącym się niedowierzaniem w zdolność ludzkiego poznania. Niejednokrotnie człowiek zadawała się częściowymi i krótkotrwałymi prawdami i wcale nie dąży do zadawania radykalnych pytań na temat sensu osobowej i wspólnotowej podstawy życia.

W tym studium omówimy rozumienie wolności, odpowiedzialności, moralności i etyki, w kontekście nauczania Kościoła o prawie naturalnym, uwzględniając uchwały Soboru Watykańskiego II, encyklik papieskich, dokumentów Kongregacji do Spraw Wychowywania Katolickiego i innych dokumentów. Wielką uwagę poświęcimy kościelnej oświacie religijnej i moralnej w świecie postmodernistycznym.

## 1. NAUCZANIE KOŚCIOŁA O POWSZECHNOŚCI PRAWA NATURALNEGO

W Księdze Rodzaju (2, 16-17) czytamy słowa Pana Boga, który tak powiedział do człowieka: „Z wszelkiego drzewa tego ogrodu możesz spożywać według upodobania, ale z drzewa poznania dobra i zła nie wolno ci jeść, bo gdy z niego spożyjesz, niechybnie umrzesz”.

Objawienie naucza, że możliwość określania dobra i zła należy nie do człowieka, tylko do Boga. Wiadomo, że człowiek jest wolny od momentu, kiedy może zrozumieć i przyjąć przykazania Boże. Biblia ukazuje, że człowiek jest wolny, ponieważ może jeść z każdego drzewa ogrodu rajskiego. Jednak ta wolność nie jest nieograniczona: kończy się ona przy drzewie poznania dobra i zła, ponieważ powołana jest ona do przyjęcia moralnej normy, którą Pan Bóg daje człowiekowi. Tylko Pan Bóg, który jako jedyny jest dobry, doskonale wie, co jest dla człowieka dobre, i dlatego z miłości do niego daje swoje prawo.

Posłuszeństwo wobec prawa Bożego nie niszczy wolności człowieka sformowanej według wzoru wolności Bożej i odpowiada godności człowieka, który podejmuje działalność, mając świadomy i wolny wybór. Działanie człowieka musi wypływać z wewnętrznej decyzji osoby, a nie ze ślepego wewnętrznego impulsu czy zewnętrznej presji. Godność tę człowiek osiąga wtedy, kiedy wyzwala się z niewoli namietności czy nałogów, dąży do wolnego wyboru dobra jako swego celu i w tej sprawie roztropnie i efektywnie „stwarza ku temu odpowiednie warunki”<sup>1</sup>. Dążąc do Boga, który „jeden jest dobry”, człowiek powinien dobrowolnie czynić dobro i unikać zła. Jednak w tym celu człowiek musi umieć odróżnić dobro od zła. Staje się to możliwe

---

<sup>1</sup> *Pastoracinė konstitucija apie Bažnyčia šiuolaikiniame pasaulyje „Gaudium et spes“.* Vatikano II Susirinkimo nutarimai, Vilnius: Aidai 2001, nr 14.

dzięki przyrodzonemu światłu rozumu. Sobór Watykański II przypomina, iż najwyższą normą ludzkiego życia jest samo Prawo, za pomocą którego Pan Bóg, kierując się swoją mądrością i miłością, porządkuje, zmienia i rządzi całym światem oraz drogami ludzkiej wspólnoty. Wspólnikiem w przestrzeganiu tego Prawa Pan Bóg uczynił człowieka, żeby on za pomocą wskazówek „Opatrzności Bożej, mógł coraz lepiej poznawać niezmienną Prawdę”<sup>2</sup>. Kościół z wdzięcznością przyjmuje cały skarb Objawienia i strzeże go z miłością, wykonując swój obowiązek autentycznego interpretowania Prawa Bożego w świetle ewangelii, które jest spełniane w Jezusie Chrystusie i w Duchu Świętym.

Pozorny konflikt pomiędzy wolnością a Objawieniem wpływa na niektóre aspekty prawa naturalnego, szczególnie w jego interpretacji powszechności i niezmienności. Gdzie to prawo jest zapisane – pyta św. Augustyn – jeżeli nie w księdze światła, która zwie się prawdą? To tu jest zapisane każde słuszne prawo i stąd przychodzi ono do serca sprawiedliwego człowieka, ale nie zamieszkuje w nim, tylko zostawia „pieczęć, jak wzór na sygnecie, odbijający się w wosku, ale nie znikający z pierścienia”<sup>3</sup>. Dzięki tej prawdzie można mówić o powszechności prawa naturalnego. Wpisane w naturze istoty rozumnej, ważne jest ono dla każdego stworzenia obdarowanego rozumem i żyjącego w historii.

Niektóre współczesne teorie twierdzą, że osoba, która chce się doskonalić, powinna czynić dobro i unikać zła, troszczyć się o przekazywanie życia i jego ochronę, mnożyć dobra materialne, doskonalić życie społeczeństwa, szukać prawdy, czynić dobre uczynki, kontemplować piękno. Taki podział wolności jednostki i wspólnego dla wszystkich prawa, który wynika z niektórych teorii filozoficznych, intensywnie wpływa na współczesną kulturę, przeszkadza rozumowi pojąć powszechność prawa naturalnego. Ponieważ prawo naturalne podkreśla godność człowieka i pogłębia najważniejsze prawdy i obowiązki, jego wymagania są powszechne, a jego władza obejmuje wszystkich ludzi. Powszechność ta nie neguje szczególności istoty ludzkiej, nie przeczy osobowości i niepowtarzalności osoby, przeciwnie – do samych korzeni ogarnia wszystkie jej wolne czyny, które powinny świadczyć o powszechności prawdziwego dobra. Gdy jesteśmy posłuszni prawu naturalnemu, nasze czyny powodują prawdziwe obcowanie osób i z pomocą łaski Bożej urzeczywistnia się miłość. Odwrotnie – nieuznawanie tego prawa albo nawet jego niezrozumienie narusza wspólnotę osobową i czyni szkodę.

Kościół zawsze nauczał, że nie można spełniać uczynków, których zakazuje prawo moralne, Stary i Nowy Testament. Jezus osobiście potwierdza, że nie wolno naruszać tych zakazów: „Nie zabijaj, nie cudzołóż, nie kradnij, nie mów fałszywie” (Mt 19, 17-18). Wiąż pomiędzy wolnością człowieka a prawem Bożym zawiązuje się w sercu człowieka, tzn. w jego sumieniu. W głębi sumienia człowiek odnajduje prawo, któ-

<sup>2</sup> Jonas Paulius II, *Enciklika "Veritatis Splendor"*, Vilnius: Aidai 1994, nr 43.

<sup>3</sup> S. Augustinus, *De Trinitate*, XIV, 15, 21, CCL 50/A, 451.



rego nie dał sobie sam, ale któremu powinien być posłuszny; głos który zawsze zaprasza do miłości, do czynienia dobra i unikania zła. Słyszysz go w sercu: czyn to, a tego unikaj. Człowiek ma w swoim sercu wpisane przez Boga prawo naturalne, którego słuchać wymaga jego godność i według niego będzie on sądzony. Dlatego pogląd dotyczący więzi pomiędzy wolnością a Prawem ściśle się łączy ze zrozumieniem sumienia. Tendencje wyżej wspomnianej kultury, które przeciwstawiają sobie i dzielą wolność i Prawo, bałwochwalczo wywyższając wolność, wiodą do twórczej interpretacji sumienia, oddalając je tym samym od Kościoła i jego Magisterium.

Wynika stąd, że sumienie świadczy o słuszności postępowania człowieka i jego błędach. Należy jednak zaznaczyć, że świadczy to przede wszystkim o Bogu, którego głos i decyzja przenikają człowieka i nawołują do posłuszeństwa. Sumienie nie zamyka człowieka w niepokonanej i nieprzenikalnej samotności, lecz otwiera na Boże zaproszenie. Tajemnica i wartość sumienia jest „miejscem, świętą przestrzenią, gdzie Pan Bóg przemawia do człowieka”<sup>4</sup>. Św. Paweł mówi, że sumienie jest świadkiem, i pokazuje, jak ono wykonuje tę funkcję. Mówi on o myślach: „Bo gdy poganie, którzy Prawa nie mają, idąc za naturą, czynią to, co Prawo nakazuje, chociaż Prawa nie mają, sami dla siebie są Prawem. Wykazują oni, że treść Prawa wypisana jest w ich sercach, gdy jednocześnie ich sumienie staje jako świadek, a mianowicie ich myśli na przemian ich oskarżające lub uniewinniające” (Rz 2, 14-15). Słowo *myśl* określa specyficzny charakter sumienia jako instancji, która moralnie sądzi człowieka i jego czyny. W rzeczywistości moralność ludzkich czynów nie wynika wyłącznie tylko z intencji, ustawy czy podstawowego określenia, rozumianego jako intencja, która nie ma konkretnie określonej i zobowiązującej treści albo której nie towarzyszą prawdziwe starania w wykonywaniu różnych życiowych moralnych obowiązków. Nie można sądzić o moralności, nie uwzględniając tego, czy świadomy wybór konkretnego zachowania odpowiada czy nie ludzkiej godności i całości powołania. Każdy wybór zawsze wyraża świadomy stosunek woli z różnym rodzajem dobra i zła, które prawo naturalne określa jako dobro, którego należy szukać, i zło, którego trzeba unikać. Człowiek, który świadomie popełnia grzech, obraża Boga, który nakazał człowiekowi „przestrzegać prawa” (Jk 2, 8-11), chociaż i nie traci wiary, „traci łaskę uświęcającą”<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Jonas Paulius II, *Kalba generalinėje audiencijoje (1983.VIII.17)*, „Insegnamenti” 6(1983), s. 256.

<sup>5</sup> Tenże, *Posinodinis apaštališkasis paraginimas „Reconciliatio et poenitentia” (1984.XII.2)*, AAS 77(1985), nr 17, s. 218.

## 2. SPRZECZNOŚĆ MORALNEGO RELATYWIZMU I PRAWA NATURALNEGO

Współcześnie postmodernistyczni zwolennicy relatywizmu twierdzą, że powszechnie panująca prawda, dotycząca wszystkich ludzi, obiektywna moralność nie istnieje. W dziedzinie poznawania prawdy relatywizm wskazuje na subiektywne, płynne warunki, które mają większy wpływ na poznawanie niż sam poznawalny obiekt. Takie warunki stwarzają socjano-kulturowe otoczenie, psychologiczny nastrój, stosunki ekonomiczne itd. Według poglądów relatywistycznych zasady etycznego zachowania się nie mogą być poddawane determinacji różnych zewnętrznych podmiotów.

Tendencje moralnego relatywizmu wpłynęły w jakimś stopniu na katolicką teologię moralną, która jednak nigdy nie miała zamiaru przeciwstawić woli człowieka prawu Bożemu i wątpić w normy moralne, oparte na zasadach religijnych. Jednak zawsze zachęca do głębszego zastanowienia się nad rolą rozumu i wiary oraz określa te normy, które wiążą się z konkretnym zachowaniem się w świecie. Współcześnie powstały teorie głoszące, że rozum jest całkowicie suwerenny w dziedzinie tworzenia norm moralnych. Normy te stwarzają całkowicie ludzką dziedzinę moralności, tzn. wyrażone są prawem, które człowiek automatycznie nadaje sobie sam i które pochodzi z ludzkiego rozumu. To znaczy, że Boga można uznać jako autora tego prawa, chociaż w tym sensie, że funkcje regulacji autonomicznej rozum człowieka wykonuje według pierwotnego i całkowitego prawomocnictwa, które Pan Bóg nadaje człowiekowi. Taki kierunek myślenia, który przeczy Pismu św. i doktrynie Kościoła, doprowadził do tego, że zaczęto negować prawdę, że autorem prawa naturalnego jest Bóg, a człowiek ze swoim rozumem uczestniczy tylko w odwiecznym prawie, którego jednak sam nie tworzy. W tym kontekście absolutnie konieczne jest wyjaśnienie podstawowych idei dotyczących wolności człowieka i jego moralności, jak też głębokich więzi pomiędzy nimi. Należy wyjaśnić podstawowe pojęcia dotyczące ludzkiej wolności i prawa moralnego, a także ich głębokie, wewnętrzne powiązania. Tylko w ten sposób będzie można dać odpowiedź na uzasadnione roszczenia ludzkiego rozumu, przyjmując słuszne elementy niektórych nurtów współczesnej teologii moralnej, nie dopuszczając jednak, aby tezy oparte na błędnym pojęciu autonomii naruszyły dziedzictwo nauczania moralnego Kościoła<sup>6</sup>.

Sobór Watykański II określił wolność jako znak obrazu Bożego w człowieku. Pan Bóg „na początku stworzył człowieka i zostawił go własnej mocy rozstrzygania” (Syr 15, 14), żeby ten przez nikogo nie zmuszany szukał swego Stwórcy i dobrowolnie oddając się Jemu, „osiągnął pełną i szczęśliwą doskonałość”<sup>7</sup>. Słowa te odzwierciedlają doskonałą głębię w uczestnictwie Bożego panowania, do którego powołany jest

<sup>6</sup> Jonas Paulius II, *Enciklika "Veritatis Splendor"*, Vilnius: Aidai 1994, nr 37.

<sup>7</sup> *Pastoracinė konstitucija apie Bažnyčia šiuolaikiniame pasaulyje "Gaudium et spes"*, w: *Vatikano II Susirinkimo nutarimai*, Vilnius: Aidai 2001, nr 17.

też człowiek, a jednocześnie pokazują, że władza człowieka w pełnym tego słowa znaczeniu obejmuje i jego samego. Aspekt ten ciągle jest podkreślany w teologicznym przemyśleniu wolności człowieka i rozumiany jest jako prawdziwa forma królowania człowieka. Natura człowieka, stworzona do panowania w świecie, z powodu swego podobieństwa do Pana wszechświata stanowi żywy obraz „uczestnictwa godnością i imieniem w Pierwowzorze”<sup>8</sup>.

Mówiąc o roli rozumu ludzkiego jednocześnie, określając i przekazując prawo moralne, należy podkreślić, że życie moralne wymaga od człowieka twórczego i wynalazczego podejścia, ponieważ jest ono źródłem i przyczyną wolnych poczynań człowieka. Z drugiej zaś strony rozum czerpie prawdę i autorytet z prawa wiecznego, które nie jest niczym innym jak tylko Bożą Mądrością. Dlatego życie moralne uzasadnione jest jego „subiektywnymi czynami i na zasadach autonomii”<sup>9</sup>. Prawo moralne pochodzi od Boga i w Nim jest zawsze jego źródło: z wrodzonego rozumu, wynikającego z Mądrości Bożej; wspólnie stanowią prawo samego człowieka. Dlatego prawo naturalne jest niczym innym, jak danym nam od Boga światłem rozumu. Autonomia praktycznego rozumu oznacza, że w nim samym mieści się prawo nadane od Boga. Jednak autonomia rozumu nie może oznaczać, że sam „rozum tworzy moralne wartości i normy”<sup>10</sup>. Gdyby ta autonomia wiodła do praktycznego uczestnictwa w negowaniu mądrości Stwórcy i Jego Boskiego prawa albo ustalała wolność w tworzeniu norm moralnych, zależących tylko od okoliczności historycznych czy od różnego rodzaju potrzeb społecznych lub kulturowych, to przeczyłoby wówczas „prawdzie o człowieku, której naucza Kościół”<sup>11</sup>.

Współcześnie konflikt pomiędzy koncepcją wolności człowieka a zwolennikami prawa naturalnego wzrasta szczególnie wtedy, gdy się omawia stosunek prawa naturalnego do natury człowieka. Z tego powodu specjaliści od etyki, którzy ze względu na swoje powołanie powinni analizować zachowania i czyny ludzi, niekiedy poddają się pokusie uzasadniania swego nauczania czy postulowanych norm dotyczących konkretnych zachowań ludzi na podstawie hierarchii moralnych wartości przyjmowanych przez większość ludzi. Niektórzy moraliści natomiast przeciwnie są negatywnie ustosunkowani do biologicznej natury człowieka. Formułują zarzuty fizycyzmu i naturalizmu, stwierdzając, że określone zachowania człowieka rozumiane są zbyt powierzchownie jako stałe i niezmiennie, dlatego dąży się do sformowania powszechnie funkcjonujących norm moralnych.

Skrajna koncepcja wolności prowadzi do tego, że ciało człowieka traktuje się jako pozbawione wartości moralnych, dopóki ono „nie ukształtuje go według własnego

---

<sup>8</sup> S. Gregorijus Nyssenus, *De hominis opificio*, cap. 4, PG 44, 135-136.

<sup>9</sup> Jonas Paulius II, *Enciklika "Veritatis Splendor"*, Vilnius: Aidai 1994, nr 40.

<sup>10</sup> Jonas Paulius II, *Kalba JAV vyskupų grupei vizito "ad limina" proga (1988.X.15)*, "Isegnamenti" 11(1988), nr 3, s.1228.

<sup>11</sup> *Pastoracinė konstitucija apie Bažnyčia šiuolaikiniame pasaulyje. "Gaudium et spes"*, nr 47.

zamysłu”<sup>12</sup>. Natura człowieka i ciało człowieka są konieczne w wyborze wolności. Jednak nie mogą one być ostatecznym i zasadniczym punktem odniesienia w wyborach moralnych, ponieważ ukierunkowany w tę stronę cel jest niczym innym jak tylko dobrem fizycznym. Opieranie się na tym, szukanie w nim racjonalnych wskazówek dla płaszczyzny moralnej staje się właśnie fizycyzmem lub biologizmem. W tym kontekście napięcie pomiędzy wolnością a w taki sposób zredukowaną naturą oznacza rozłam w samym człowieku. Taka teoria moralności nie odpowiada prawdzie o człowieku i jego wolności. Przeczy ona nauczaniu Kościoła o jedności istoty ludzkiej, w którym rozumna dusza *per se et essentialiter* jest formą ciała. Sobór Watykański II naucza, że człowiek stanowi jedność ciała i duszy, a nieśmiertelna dusza człowieka jest podstawą istoty ludzkiej, jest ona tym, dzięki czemu egzystuje on jako całość, jako osoba<sup>13</sup>. „Nie wolno więc człowiekowi gardzić życiem ciała, lecz przeciwnie, winien on uważać ciało swoje, jako przez Boga stworzone i mające być wskrzeszone w dniu ostatecznym, za dobre i godne szacunku”<sup>14</sup>. Określenia te pokazują nie tylko to, że ciało, któremu obiecane jest zmartwychwstanie, uczestniczy w chwale, ale też przypominają o więzi rozumu i wolnej woli ze wszystkimi własnościami ciała i uczuć. Osoba, łącznie z ciałem, jest powierzona sobie samej i dlatego właśnie jedność duszy i ciała powoduje, że staje się on podmiotem czynów moralnych. Oświecony rozumem i umocniony cnotami człowiek odkrywa w swoim ciele znaki wyrażające i obiecujące oddanie się mądrymu zamiarowi Boga. Właśnie dzięki godności osoby ludzkiej rozum może orzec, jaką moralną wartość ma konkretne dobro, do którego osoba naturalnie dąży.

Osoba ludzka nie może być zredukowana do wolności zaprojektowanej przez siebie, lecz tworzy określoną duchową i cielesną strukturę. Pierwszym celem wymagania moralności jest kochanie i szanowanie osoby. Jednocześnie cel ten nie może być zwykłym środkiem, który może doprowadzić do relatywizmu i samowoli. Dlatego prawdziwy sens prawa naturalnego można rozumieć w ten sposób, że opiera się ono na naturze człowieka. Osoba jest tu rozumiana jako jedność duszy i ciała, łącząca w sobie wszystkie własności duchowe, biologiczne i wszystkie inne, które są niezbędne do osiągnięcia celu.

Prawo naturalne wyraża i wskazuje cele, prawa i obowiązki, na których opiera się natura cielesna i duchowa człowieka. Naturalne prawo moralne wyraża i ukazuje cele, uprawnienia i obowiązki, które opierają się na cielesnej i duchowej naturze osoby ludzkiej. Natura ludzka nie może być zatem rozumiana jako zwyczajnie ustalająca normy biologiczne, lecz powinna być określona jako rozumny porządek, według którego człowiek jest powołany przez Stwórcę do kierowania i regulowania swoim życiem i swoim działaniem, a w szczególności do używania i dysponowania swoim ciałem. Właśnie tak rozumiane prawo naturalne nie przeciwstawia wolności i natury.

---

<sup>12</sup> Jonas Paulius II, *Encyklika "Veritatis Splendor"*, nr 48.

<sup>13</sup> *Gaudium et spes*, nr 14.

<sup>14</sup> Tamże.

### 3. ZADANIA KATOLICKIEGO WYCHOWAWCY WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Szkoła i Kościół tworzą wspólne dobro, troszcząc się o wychowanie i kształcenie młodego pokolenia. W deklaracji Soboru Watykańskiego II zwraca się szczególną uwagę na katolickie wychowanie, przypisuje się szczególną rolę i odpowiedzialność tym katolikom, którzy wykonują pracę nauczycieli, dyrektorów szkół, administratorów i in. Szczególna uwaga ma być skierowana na nauczanie religii i moralności. Wymaga tego współczesny rozwój socjalny, ekonomiczny i polityczny. Poziom kulturowy, który ściśle się łączy z postępowaniem naukowym i technologicznym, ciągle wzrasta, dlatego potrzebne staje się coraz lepsze przygotowanie do każdego zawodu. Oprócz tego coraz powszechniejsze jest zrozumienie, że każda osoba ma prawo do wszechstronnego wykształcenia, odpowiadającego jej wszystkim potrzebom. Postęp idący w tych dwóch kierunkach wymaga i uwarunkowuje wielki rozwój systemu szkoleniowego w całym świecie.

Pracujący w szkole katolik, tak jak każdy inny chrześcijanin, jest członkiem ludu Bożego, złączonym z Chrystusem przez chrzest. Ma wspólną wszystkim członkom godność, ponieważ „wspólna jest godność członków wynikająca z ich odrodzenia się w Chrystusie, wspólna łaska synów, wspólne powołanie do doskonałości, jedno zbawienie, jedna nadzieja i miłość niepodzielna”<sup>15</sup>. W Kościele niektórzy „z woli Chrystusa ustanawiani są nauczycielami, szafarzami tajemnic i pasterzami innych”<sup>16</sup>. Każdy chrześcijanin jest uczestnikiem kapłańskiej, proroczej i królewskiej funkcji Chrystusa, a ich apostołstwo jest „uczestnictwem w samej zbawczej misji Kościoła i do tego właśnie apostołstwa sam Pan przeznacza wszystkich”<sup>17</sup>.

Powołanie do osobistej świętości i apostołstwa jest wspólne dla wszystkich wiernych, jednak zdarzają się przypadki, kiedy życie katolika nabiera wielu cech czyniących to życie wspianiałym i obdarzonym szczególnym powołaniem w Kościele. Wierni szukają królestwa Bożego w trosce o rzeczy doczesne, porządkując je według planu Bożego. Tam ich Bóg powołuje, aby wykonując właściwe sobie zadania, „kierowani duchem ewangelicznym przyczyniali się do uświęcenia świata na kształt czynu, od wewnątrz niejako, i w ten sposób przykładem zwłaszcza swego życia promieniując wiarą, nadzieją i miłością, ukazywali innym Chrystusa”<sup>18</sup>.

Ponadto ludzie świeccy powinni wspólnymi siłami tak kształtować istniejące na świecie urzędnictwo i warunki skłaniające do grzechu i tak doskonalić rzeczywistość,

---

<sup>15</sup> *Dogminė Konstitucija apie Bažnyčią. "Lumen gentium", w: Vatikanu II Susirinkimo nutarimai*, Vilnius: Aidai 2001, nr 7.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże.

by „lepiej przygotować rolę świata pod zasiew słowa Bożego, miłości i pokoju”<sup>19</sup>. W ewangelizacji świata spotyka się wielką różnorodność sytuacji. W konkretnych okolicznościach dla większości ludzi tylko wierzący mogą się stać najbardziej skutecznymi świadkami. Powinni oni być gotowi do głoszenia Dobrej Nowiny i świadczyć o tym swoimi czynami. Dzięki swemu chrześcijańskiemu życiowemu doświadczeniu i obecności we wszystkich dziedzinach ludzkiej działalności obecnie szczególnie wierni potrafią dokładnie odzwierciedlić charakterystyczne znaki czasu. Ich inicjatywa, twórczość, kompetencja, sumienność i entuzjastyczna praca w tej dziedzinie, która jest nieodłączną częścią ich powołania, upelnomocni cały lud Boży do dokładnego odróżniania znaków stanowiących ewangeliczną wartość od tych, które jej zaprzeczają. Wszystkie elementy charakterystyczne dla powołanych w Kościele świeckich odpowiadają też katolikom, urzeczywistniającym swoje powołanie w szkole.

„Rodzice muszą być uznani za pierwszych i głównych wychowawców swego potomstwa”<sup>20</sup>. Ich prawo i obowiązek pod tym względem jest najpierwszą i najgłówniejszą rolą w wychowaniu. Wśród środków, które pomagają rodzicom spełniać ich prawa i obowiązki wychowawcze, szkoła zajmuje podstawowe miejsce. Właśnie ona mocą swego posłannictwa kształtuje z wytrwałą troskliwością władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, „stwarzając przyjazne współżycie wśród wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem”<sup>21</sup>. Z tych wszystkich powodów szkoła znajduje się w polu specyficznej misji Kościoła.

Szkoła spełnia funkcję socjalną i jest najważniejszą powszechną społeczną instytucją, gwarantującą każdej indywidualności prawo do oświaty i pełnowartościowego rozwoju, jak również jest decydującym czynnikiem w formowaniu społeczeństwa. W dzisiejszym świecie, w ciągle rosnącym oddziaływaniu otoczenia i środków społecznej komunikacji, które czasem są szkodliwe i sprzeczne, w szybkim rozwoju dziedzin kulturalnych przygotowanie zawodowe staje się coraz bardziej skomplikowane, różnorodne i specjalistyczne, kiedy siły rodziny w rozwiązywaniu wszystkich tych problemów słabną, rola szkoły staje się coraz ważniejsza.

Sobór Watykański II zwraca szczególną uwagę na powołanie wychowawców: osób świeckich i przedstawicieli Kościoła. Każda osoba, która podejmuje się wszechstronnego wychowania innego człowieka, jest wychowawcą, jednak nauczyciele, dla których wychowywanie i kształcenie osoby jest zawodem, zasługują z racji swojej misji na szczególną uwagę. Jednym z głównych zadań katolickich wychowawców jest

---

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> *Krikščioniškojo auklėjimo deklaracija. "Gravissimum educationis"*, w: *Vatikano II Susirinkimo nutarimai*, Vilnius: Aidai 2001, nr 3.

<sup>21</sup> Tamże.

przekazywanie prawdy. Dla katolickiego wychowawcy wszystko, co jest prawdą, stanowi jego uczestnictwo w jednej Prawdzie i dlatego przekazywanie tej prawdy w jego działalności zawodowej w gruncie rzeczy staje się uczestnictwem w apostołskiej misji Chrystusa. Celem oświaty jest wszechstronne wychowanie osoby ludzkiej: kształcenie wszystkich zdolności uczących się, przygotowanie ich do życia zawodowego, pobudzenie etycznej i socjalnej świadomości, otwartej na to, co jest transcendentne, jak również wychowanie religijne. Każda szkoła i każdy wychowawca powinien dążyć do wychowania osób odpowiedzialnych, które potrafiłyby swobodnie i poprawnie wybierać. Należy tak wychowywać młodzież, by coraz bardziej „otwierała się ona na prawdę i wyraźnie rozumiała zasady życia”<sup>22</sup>.

Każdy system oświaty uzasadnia się określonym ludzkim celem. W dzisiejszym pluralistycznym świecie katolicki wychowawca powinien świadomie uzasadniać swoją działalność chrześcijańskim rozumieniem człowieka wspólnie z Magisterium Kościoła. Jest to zasada, która obejmuje ochronę praw człowieka i tym samym łączy się z godnością dziecka Bożego. Braterska miłość i wspólnota Kościoła dążą do solidarności pomiędzy ludźmi. Zachęca ona do pełnowartościowego doskonalenia rodziny ludzkiej, ponieważ jesteśmy stworzeni przez Boga jako gospodarze świata. „Jako przykład i środek proponuje ona Chrystusa, wcielonego Syna Bożego i prawdziwego Człowieka, naśladowanie którego przez nas staje się nieustającym źródłem osobowego i wspólnotowego doskonalenia. Dlatego wychowawcy katolicki mogą być pewni, że czynią ludzi bardziej ludzkimi”<sup>23</sup>. Świeccy wychowawcy mają uświadamiać wychowankom, że wszystkim ludziom, którzy żyją według zasad życia świeckiego, przynależna jest ta sama najwyższa godność.

Każdy katolicki wychowawca powołany jest do tego, aby nieustannie rozwijać społeczeństwo, ponieważ to właśnie on wychowuje człowieka gotowego do podjęcia wysiłków zmierzających do ulepszania struktur socjalnych, tworząc je coraz bardziej zgodnymi z ewangelią w dążeniu do wspólnego pokojowego i braterskiego życia ludzi. Dzisiejszy świat przepełniony jest różnego rodzaju problemami, takimi jak: głód, analfabetyzm, wykorzystywanie człowieka, wyraźne kontrasty w poziomie życia w różnych krajach i w życiu osób indywidualnych, agresja i przemoc, szerzenie się narkotyków, legalizacja aborcji i inne objawy poniżania godności ludzkiej. Wymaga to od wychowawców katolickich, aby wychowywali i wszczepiali w swoich wychowanków społeczną świadomość oraz głębokie obywatelskie i polityczne poczucie odpowiedzialności. Mówiąc inaczej – katolicki wychowawca musi być oddany sprawie wychowywania ludzi, by „cywilizacja miłości stała się rzeczywistością”<sup>24</sup>. Powinien on wzbogacać rozwój społeczeństwa i jego świadomość własnym przykła-

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Paulius VI, *Populorum progressio*. 1967 03 26. 19, AAS 59(1967), p. 267-268; Jonas Paulius II, *Kreipimasis į UNESCO*. 1980 06 02. 11, AAS 72(1980), p. 742.

<sup>24</sup> Paulius VI, *Kalėdų nakties kreipimasis*. 1975 12 25, AAS 68(1976), p. 145.

dem tak, by jego wychowankowie również włączyli się do społeczności i rozumieli specyficzną rolę osób świeckich. Osoba duchowna i świecka spełnia w dzisiejszym świecie specjalną misję powierzoną jej przez Kościół. W duchu wiary urzeczywistnia swoje powołanie w szkolnej wspólnotcie, jest jak najlepiej przygotowana do pracy zawodowej, ma natchnione wiarą apostołskie zadanie wszechstronnego wychowania człowieka, któremu pokazuje chrześcijańską moralność; podtrzymuje też bezpośrednie więzi z wychowankami, przekazuje duchowe natchnienie wspólnotcie, której członkiem jest też ona sama. Takiemu członkowi wspólnotty rodzina i Kościół zawierają zadanie wychowawcze w szkole. Nauczyciele muszą być przekonani o tym, że uczestniczą w misji Kościoła poświęconej wychowywaniu; nie mogą też wykluczać siebie z ogółu Kościoła.

#### 4. MISJA KOŚCIOŁA W ROZPOWSZECHNIANIU WARTOŚCI MORALNYCH W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM

Uniwersytet i kultura uniwersytecka w dzisiejszym świecie odgrywają ważną rolę. W tym środowisku rozwiązują się życiowo ważne problemy. Głębokie zmiany kulturowe stawiają nowe wyzwania. Kościół, spełniając swoją misję w głoszeniu Ewangelii, nie może się na to nie odpowiadać<sup>25</sup>. Od samego początku uniwersytety były jedną z najważniejszych form, przez które wyrażała się troska duszpasterska Kościoła. Powstanie uniwersytetów wiąże się z działalnością szkół zakładanych w średniowieczu przez biskupów wielkich diecezji. Chociaż w historii uniwersytety stawały się coraz bardziej autonomiczne, Kościół zawsze troszczył się o nie<sup>26</sup>. Obecność Kościoła na uniwersytecie nie jest tylko zadaniem związanym zewnątrznie z jego posłannictwem głoszenia ewangelii. Synteza kultury i wiary jest wymaganiem kultury i wiary. „Wiara, która nie staje się kulturą, nie jest do końca przyjęta, w pełni przemyślana i wiernie przeżywana”<sup>27</sup>.

Obecność Kościoła w uniwersytetach nie może się ograniczyć tylko do kulturalnych lub naukowych inicjatyw. Najpierw powstaje zadanie popierania katolików, którzy do życia uniwersyteckiego zaangażowali się jako wykładowcy, studenci, badacze lub inni pracownicy. Kościół jest zainteresowany w głoszeniu ewangelii dla wszystkich tych, którzy jej jeszcze nie znają, ale są nastawieni do dobrowolnego jej przyjęcia. Jego działalność oznacza też serdeczny dialog i współpracę z wszystkimi

---

<sup>25</sup> *Katalikiškojo auklėjimo kongregacija*. „Bažnyčia universitete ir universitetinėje kultūroje”, [http://www.lcn.lt/b\\_dokumentai/kiti\\_dokumentai/baznycia-universitete](http://www.lcn.lt/b_dokumentai/kiti_dokumentai/baznycia-universitete) Źr. 2005 11 03.

<sup>26</sup> Jonas Paulius II, *Apaštališkoji konstitucija*. „Ex Corde Ecclesiae”. 1990 08 15. 1.

<sup>27</sup> Jonas Paulius II, *Laiškas, kuriuo įsteigiama Popiežiškoji kultūros taryba*. 1982 05 20, AAS 74(1983), p. 683-688.



członkami wspólnot uniwersyteckich, które troszczą się o rozwój kulturalny człowieka. Kierując się taką perspektywą, musimy koniecznie zrozumieć uniwersytet jako specyficzne środowisko, które ma swoje problemy.

Duszpasterstwo uniwersyteckie często pozostaje na peryferiach innego rodzaju duszpasterstwa. Dlatego cała wspólnota chrześcijańska powinna zrozumieć wagę swojej duszpasterskiej i misyjnej odpowiedzialności względem środowiska uniwersyteckiego. Wcześniej uniwersytet był zarezerwowany dla uprzywilejowanych, obecnie w swojej istocie stał się otwarty dla szerokiego społeczeństwa pod względem studiów podstawowych i ciągłości kształcenia. Jest to znaczący i ważny znak demokracji życia społecznego i kulturalnego. Bardzo często się zdarza, zwłaszcza gdy napływ studentów jest duży, że tradycyjne metody wykładania wydają się niewystarczające. Oprócz tego, różnorodne zjawiska znacząco zmieniły sytuację wykładowców. Zauważają oni swój ciągle malejący akademicki i społeczny status, zmniejszający się autorytet i bezpieczeństwo. Uzasadniony niepokój wzbudza też sytuacja studentów. Często brakuje właściwych kryteriów przyjmowania na uczelnię, systemu opieki czy wspólnotowego życia. Dlatego większość studentów, kiedy się znajduje w mało znanym mieście, daleko od rodziny, cierpi na samotność. Oprócz tego stosunki z wykładowcami są ograniczone i studenci niejednokrotnie pozostają bez pomocy w rozwiązywaniu swoich problemów. Młodzi często stykają się także z szerzącym się relatywistycznym liberalizmem, naukowym pozytywizmem i pesymizmem z powodu perspektyw zawodowych w warunkach ekonomicznego kryzysu.

Dzisiaj trudno jest studiować na uniwersytecie ze względu na kłopoty materialne i sytuację moralną. Trudności te szybko przekształcają się w duchowe problemy, których dalekosiężnych skutków nie można przewidzieć. Rozwój społeczeństwa, powstawanie nowych środowisk i kryzys ekonomiczny zmuszają do ciągłych zmian na uniwersytetach. Społeczeństwo pragnie takiego uniwersytetu, który spełniałby wszystkie jego specyficzne wymagania. Na uniwersytety wdzierają się mechanizmy ekonomiczne, dąży się do uzyskania szybkich i niezawodnych rezultatów w dziedzinie techniki. Taka „profesjonalizacja”, której pozytywne owoce są bezsporne, nie zawsze odpowiada kształceniu uniwersyteckiemu, które preferuje wartości humanistyczne, etykę zawodową i przedmioty, które uzupełniają konieczną specjalizację.

Uniwersytetom, jako głównym instytucjom powołanym do krzewienia kultury, współcześnie grożą dwa przeciwstawne niebezpieczeństwa: albo pasywnie poddać się wpływowi dominującej kultury, albo względem tejże kultury znaleźć się na marginesie. Trudno jest właściwie reagować na taką sytuację, ponieważ często nie są one wspólnotą wykładowców i studentów, którzy szukają prawdy, lecz narzędziem w rękach państwa i dominujących sił ekonomicznych. Siły te jako jedyny cel obrały sobie przygotowanie technicznych i zawodowych specjalistów, nie zwracają natomiast uwagi na wychowanie osoby. Pociąga to za sobą negatywne skutki, ponieważ wielu studentów nie znajduje na uniwersytecie warunków do wychowania osobowego, które

potrafiłoby pomóc im w znalezieniu sensu życia, pogłębieniu i urzeczywistnieniu wartości i ideałów. W krajach, w których panowała materialistyczna i ateistyczna ideologia, badania i wykłady, szczególnie w dziedzinie nauk humanistycznych, filozoficznych i historycznych są skażone przez tę ideologię. W rzeczywistości nawet tam, gdzie polityka radykalnie się zmieniła, rozum nie odzyskał całkowitej wolności, aby uczciwie przejrzeć dominujące kierunki myślenia i zauważyć w nich często kielkujący liberalny relatywizm. Określony sceptycyzm wyczuwalny jest nawet pod względem tej samej prawdy ideowej.

Głównej roli w programie rozwoju uniwersytetu towarzyszy napięcie, które rodzi się z chęci przejścia nowej kultury zrodzonej przez modernizm, a także chęci utrzymania i kultywowania kultury tradycyjnej. Żeby uniwersytet był w stanie odpowiedzieć na swoje powołanie, potrzeba mu przewodniej idei, najważniejszej osi, która by połączyła jego różnorodną działalność. Chaos rozumowania i brak podstawowych kryteriów przeszkadza w odnalezieniu edukacyjnych propozycji, które pozwoliłyby na odnalezienie rozwiązań co raz to nowych problemów. Jednak, nie zważając na swoje niedoskonałości, uniwersytet i inne szkoły wyższe siłą swego powołania pozostają uprzywilejowanym miejscem kształcenia i krzewienia wiedzy oraz spełniają podstawową rolę w przygotowaniu przywódców społecznych XXI wieku. Już sama obecność katolików na uniwersytecie powinna zachęcać Kościół do stawiania pytań i pobudzić do działania.

Na uniwersytetach studiuje wielu katolików, natomiast ich działalność jest dość skromna. Współcześnie większość wykładowców i studentów uważa, że wiara jest ich sprawą osobistą. Nie rozumieją wpływu życia uniwersyteckiego na swoją chrześcijańską egzystencję. Niektóre osoby konsekrowane od wyraźnego świadectwa wiary powstrzymują się z powodu uniwersyteckiej autonomii. Sytuację tę jeszcze bardziej komplikuje brak dobrze teologicznie przygotowanych wykładowców nauk specjalistycznych. Wszystko to wymaga zrozumienia na nowo konieczności pracy duszpasterskiej w środowiskach uniwersyteckich. Ceniąc wszystkie inicjatywy, które są podejmowane prawie wszędzie, należy stwierdzić fakt, że obecność chrześcijan na uniwersytecie często się ogranicza do izolowanych grup, spontanicznych inicjatyw, przypadkowych świadectw znanych osób, działalnością różnych ruchów. Kościół, który był posłany przez Jezusa do wszystkich ludzi i wszystkich kultur, pragnie głosić i dzielić się z nimi Dobrą Nowiną. Jest też on strażnikiem objawionej przez Chrystusa prawdy o Bogu i człowieku.

Kościół we współczesnej niezwykle zróżnicowanej działalności przede wszystkim ukierunkowany jest na aspekt podmiotowy, a mianowicie ewangelizację poszczególnych osób. W tym celu nawiązuje dialog z konkretnymi osobami: wykładowcami, studentami, pracownikami, a przez nich włącza się w typowe nurty kulturowe. Nie można też zapomnieć o aspekcie obiektywnym, tzn. o dialogu pomiędzy wiarą a nauką. Przecież w środowisku uniwersyteckim pojawiają się nowe prądy kultural-

nych wiąże się ściśle z najważniejszymi pytaniami stawianymi przez człowieka, ich wartością, sensem egzystencji i działalności człowieka, a szczególnie w związku z jego sumieniem, odpowiedzialnością i wolnością. Na tym poziomie katolicycy intelektualści przede wszystkim powinni zwrócić uwagę na odnowioną syntezę życiowo ważnej wiary i kultury.

Kościół winien pamiętać, że jego działalność rozwija się w swoistych uwarunkowaniach uniwersyteckich. Charakter jego obecności w życiu uniwersytetów w różnych krajach, mających własne historyczne, kulturalne, religijne i prawne tradycje, nie jest jednakowy. Tam, gdzie na to pozwala prawo, Kościół nie może odmówić działalności na uniwersytecie na poziomie instytucji. Wszędzie, gdzie tylko może, dąży on do wykładania teologii i zachęca do jej studiowania. Dlatego na uniwersytecie bardzo ważna jest instytucja kapelana i duszpasterza akademickiego. Mają oni ogromne znaczenie w głoszeniu ewangelii i duchowym wychowaniu. Uświadamiając ważność instytucji kapelana, duszpasterstwo akademickie może osiągnąć swój cel, tzn. stworzyć w środowisku uniwersyteckim chrześcijańską wspólnotę i rozpocząć działalność wyrastającą z misyjnego ducha pełnego wiary. Zakony i kongregacje gwarantują swoisty charakter obecności Kościoła na uniwersytecie. Dzięki swemu charyzmatowi, zwłaszcza pedagogicznemu, jego bogactwu i różnorodności przyczyniają się do chrześcijańskiego wychowania wykładowców i studentów. W przyjmowaniu decyzji duszpasterskich wspólnoty zakonne, które w większości zajmują się kształceniem początkowym i średnim, powinny też docenić obecność na wyższych uczelniach i unikać wycofywania się i przekazywania tej misji innym.

Wśród różnorodnych form instytucyjnych, za pomocą których Kościół uczestniczy w życiu uniwersyteckim, są uniwersytety katolickie. Stanowią one instytucję kościelną i jeżeli chcą spełnić swoją rolę w Kościele i społeczeństwie, powinny zajmować się analizowaniem ważnych problemów współczesności oraz przygotowaniem projektów ich rozwiązywania, które konkretnie wyrażają myśl chrześcijańską, odpowiadającą religijnym i etycznym wartościom. To samo dotyczy wspomnianego duszpasterstwa akademickiego w pełnym tego słowa znaczeniu. Pod tym względem uniwersytet katolicki powinien stawiać przed sobą wyzwania, które nie muszą w swojej istocie różnić się od tych, jakie stawiają przed sobą inne centra akademickie. Należy podkreślić, że duszpasterstwo akademickie zobowiązane jest do stawiania sobie zadań, mających wszechstronnie wychowywać osoby należące do środowisk akademickich, które są powołane do aktywnego uczestniczenia w życiu społeczeństwa i Kościoła. Innym aspektem misji uniwersytetu katolickiego jest zaangażowanie się w dialog wiary i kultury oraz krzewienie kultury zakorzenionej w wierze. Wszyscy ochrzczeni, którzy uczestniczą w życiu uniwersyteckim, powinni szerzyć taką kulturę, która zgadza się z wiarą. To zobowiązanie jeszcze bardziej uprawomocnia uniwersytet katolicki, który w szczególny sposób jest powołany do bycia ważną stroną dialogu w świecie akademickim, kulturowym i naukowym. Istnieje coraz większe zapotrzebo-

wanie na wykwalifikowane osoby ochrzczone, które uczestniczą w kulturalnej działalności uniwersytetu. Zapotrzebowanie to staje się nawoływaniem skierowanym do całego Kościoła, by jak najwyraźniej uświadomić specyficzne powołanie uniwersytetu katolickiego do szerzenia misji ewangelizacyjnej.

Ze względu na misję Kościoła w środowisku akademickim konferencje biskupów poszczególnych krajów powinny troszczyć się o przygotowanie kapelanów uniwersyteckich. Należy tworzyć odpowiedzialne za duszpasterstwo akademickie różnego rodzaju grupy, składające się z odpowiedzialnych za swoją pracę ludzi świeckich. Dążyć trzeba do tworzenia sekcji naukowych, wspierających misję Kościoła, które potrafiłyby wskazać wykładowcom i studentom nowe chrześcijańskie perspektywy.

## WNIOSKI

W artykule tym, opierając się na decyzjach Soboru Watykańskiego II, encyklikach papieży, dokumentach Kongregacji do Spraw Wychowania Katolickiego i innych, przedstawiono analizę pojęcia *wolność*, *moralność*, *odpowiedzialność* i *etyka*, które wypływają z nauczania Kościoła. Wiele uwagi poświęcono oświacie moralnej i religijnej Kościoła w świecie postmodernistycznym. Można sformułować kilka zasadniczych wniosków.

1. Tendencje panujące w dzisiejszej kulturze przeciwstawiają i oddzielają wolność od obiektywnych norm moralnych, jednocześnie bałwochwalczo wywyższając wolność. Prawo naturalne wyraża osobową godność człowieka i uzasadnia jego podstawowe prawa i obowiązki, a władza obejmuje wszystkich ludzi. Prawo moralne pochodzi od Boga i w Nim jest jego źródło. Ponieważ naturalna mądrość, wypływa z mądrości Bożej, wspólnie tworzą one prawa osobowe człowieka. Prawo naturalne jest danym nam od Boga światłem rozumu. Dzięki niemu poznajemy, co mamy czynić, a czego unikać.

2. Poprawna autonomia praktycznego rozumu oznacza, że w nim samym kryje się prawo otrzymane od Boga. Jednak autonomia rozumu nie może oznaczać, że sam rozum tworzy normy i wartości moralne. Jego czyny muszą wypływać z wewnętrznej, osobowej decyzji, a nie ze ślepego wewnętrznego impulsu czy presji zewnętrznej. Prawo naturalne wyraża i wskazuje cele, prawa i obowiązki, które się opierają na cielesnej i duchowej naturze człowieka. Nie powinno być ono rozumowane jako zwyczajne normatywy biologiczne, lecz musi być określone jako mądry porządek, według którego człowiek powołany przez Chrystusa powinien porządkować życie. W taki sposób rozumiane prawo naturalne nie pozostawia miejsca na sprzeczność pomiędzy wolnością a naturą.

3. W dzisiejszym świecie pluralistycznym ważną rolę spełnia katolicki wychowawca, który powinien świadomie uzasadniać swoją działalność chrześcijańskim rozumieniem człowieka. Powołanie każdego katolickiego wychowawcy obejmuje nieusta-

jącą pracę formacyjną człowieka, który gotowy jest do podjęcia zobowiązań polegających na polepszaniu struktur społecznych, które są zgodne z ewangelią, i dążył do braterskiego i pokojowego współżycia ludzi. Katolicki wychowawca powinien wzbogacać rozwój społeczeństwa własnym przykładem, żeby jego wychowankowie włączyli się do społeczności i rozumieli specyficzną rolę wierzących. Nauczyciele powinni być przekonani, że uczestniczą w misji Kościoła poświęconej wychowywaniu i nie wykluczać siebie z ogółu Kościoła.

4. Cała wspólnota chrześcijańska powinna charakteryzować się duszpasterską odpowiedzialnością. Współczesny rozwój społeczeństwa, zwiększenie możliwości poznawczych, powracające kryzysy ekonomiczne zmuszają do ciągłej odnowy postawy chrześcijańskiej. Katolicycy intelektualiści powinni zwrócić uwagę na tworzenie syntezy wiary i kultury.

#### ŹRÓDŁA

1. V o r g r i m l e r H.: Naujasis teologijos žodynas, Kaunas 2003.
2. J o n a s P a u l i u s II, Apaštališkoji konstitucija „Ex Corde Ecclesiae”, Vatikanas 1990.
3. J o n a s P a u l i u s II, Laiškas, kuriuo įsteigiama Popiežiškoji kultūros taryba. 1982 05 20, AAS 74(1983).
4. J o n a s P a u l i u s II, Enciklika „Veritatis splendor”, Vatikanas 1993.
5. J o n a s P a u l i u s II, Posinodinis apaštališkasis laiškas „Ecclesia in Africa”, nr 102.
6. J o n a s P a u l i u s II, Pastores Dabo Vobis, Vilnius: Aidai 1996.
7. J o n a s P a u l i u s II, Fides et Ratio, Vilnius: Aidai 2000.
8. J o n a s P a u l i u s II, Veritatis Splendor, Vilnius: Aidai 1994.
9. J o n a s P a u l i u s II, Kalba I nacionaliniame Italijos katalikiškųjų mokyklų kongrese, „L'Osservatore Romano” 1991 11 24.
10. J o n a s P a u l i u s II, Apaštališkoji konstitucija „Ex Corde Ecclesiae”. 1990 08 15. 1.
11. J o n a s P a u l i u s II, Laiškas, kuriuo įsteigiama Popiežiškoji kultūros taryba. 1982 05 20, AAS 74(1983).
12. Katalikiškojo auklėjimo kongregacija. „Katalikiškoji mokykla”, [http://www.lcn.lt/b\\_dokumentai/kiti\\_dokumentai/katalikiskoji-mokykla.html](http://www.lcn.lt/b_dokumentai/kiti_dokumentai/katalikiskoji-mokykla.html)
13. Katalikiškojo auklėjimo kongregacija. „Religinė katalikiškos mokyklos auklėjimo dimensija”, <http://www.tm.lt/religija/5.htm>
14. Katalikiškojo auklėjimo kongregacija. „Bažnyčia universitete ir universitetinėje kultūroje” [http://www.lcn.lt/b\\_dokumentai/kiti\\_dokumentai/baznycia-universitete](http://www.lcn.lt/b_dokumentai/kiti_dokumentai/baznycia-universitete) Žr. 2005 11 03.
15. P i j u s XII, Enciklika „Humani generis” (1950.VIII.12), AAS 42(1950), s. 561-562.
16. Šventasis Raštas. Senasis ir Naujasis Testamentas, Vilnius 1998.
17. Vatikano II Susirinkimo nutarimai, Vilnius: Aidai 2001.

## LITERATURA

1. S. A u g u s t i n u s: De Trinitate, XIV, 15, 21, CCL 50/A, 451.
2. Codex Iuris Canonici, Vatican City 1983.
3. Coriden Jones A. The Code of Canon Law, New York 1985.
4. S. G r e g o r i j u s N y s s e n u s: De hominis opificio, cap. 4, PG 44, 135-136.
5. Katalikų Bažnyčios Katekizmas, Kaunas 1996.
6. K a v a l i a u s k a s Č.: Trumpas teologijos žodynas, Vilnius 1992.
7. G i u s s a n i L.: Religinis jausmas: pirma trilogijos dalis, Vilnius 2000.
8. Lietuvos Teisės pagrindai, Vilnius 2004.
9. M a c e i n a A.: Religijos filosofija, Vilnius 1990.
10. Pagrindiniai įstatymai, Vilnius 2003.
11. S. T h o m a s A q u i n a s: Summa Theologiae, I-II, q. 94, a. 2.
12. V a d a p a l a s V.: Tarptautinė teisė, Vilnius: Eugrimas 2003.

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK  
Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL

## SPRAWOZDANIE Z EUROPEAN SPRING ACADEMY 2008

Program *European Spring Academy 2008* był Intensywnym Kursem europejskiego programu *Erasmus*, koordynowanym przez Instytut Pedagogiki KUL. Kurs odbył się w dniach 30 III 2008-12 IV 2008 r. w Lublinie i zgromadził 49 studentów i 17 nauczycieli akademickich z 9 szkół wyższych różnych krajów Europy: Szwecji (Göteborgs universitet), Finlandii (Kymenlaakso Polytechnic w Kouvola), Irlandii (University College Cork), Niemiec (Katholische Fachhochschule North Rhine-Westphalia w Münster i Kolonii), Słowacji (Katolícka univerzita v Ružomberku), Hiszpanii (Universidad de Sevilla) Litwy (Vytauto Didžiojo universitetas w Kownie), Turcji (Başkent Üniversitesi) w Ankarze) i Polski (KUL). Celem programu było umiędzynarodowienie kształcenia pracowników socjalnych i pedagogów w Europie, zapoznanie uczestników z najistotniejszymi problemami społecznymi poszczególnych krajów, a także modelami rozwiązań tych problemów proponowanych w określonych ośrodkach.

Program był drugim tego rodzaju przedsięwzięciem europejskim, pierwsza *Spring Academy* odbyła się w Münster w Niemczech w 2006 roku. Temat *Spring Academy 2008*, wybrany po międzynarodowych konsultacjach, które odbyły się w naszym Instytucie w listopadzie 2006 roku, został sformułowany następująco: *Budowanie społeczeństwa obywatelskiego i walka z wykluczeniem społecznym jako współczesne wyzwania pracy socjalnej*. Szczegółowe cele projektu obejmowały następujące zagadnienia: 1. zdefiniowanie pól wykluczenia społecznego i podjęcie próby wypracowania innowacyjnych międzynarodowych mechanizmów i narzędzi pracy socjalnej z osobami zagrożonymi wykluczeniem (imigranci, osoby niepełnosprawne, dzieci ryzyka, bezrobotni, bezdomni, osoby starsze), 2. określenie roli funkcjonujących w poszczególnych krajach instytucji, struktur i metod pracy socjalnej w zakresie zaspokajania

nowych potrzeb społecznych, 3. wyposażenie studentów w kompetencje międzykulturowe i uczenie otwartości na osoby innych krajów, tradycji, religii, 4. pogłębienie sprawności w zakresie używania języka angielskiego oraz korzystania z technologii komputerowych i informacyjnych.

Program poprzedzono intensywnym przygotowaniem nauczycieli i studentów, które odbywało się dzięki przygotowanej stronie internetowej Akademii oraz systematycznej komunikacji elektronicznej. Nauczyciele opracowali materiały dydaktyczne, z którymi studenci mogli zapoznać się przed programem, studentów zaś zobowiązano także do przygotowania szczegółowej prezentacji dotyczącej charakterystyki problemów społecznych w ich kraju.

Czas *Spring Academy* był okresem intensywnej pracy. Studenci codziennie uczestniczyli z wykładach, seminariach, prezentacjach i dyskusjach oraz wizytach w instytucjach prowadzących pracę socjalną. O przygotowanie wykładów poproszeni zostali profesorowie KUL. Prof. dr hab. Z. Zaleski omówił międzynarodowe koncepcje społeczeństwa obywatelskiego, pracy socjalnej i wykluczenia społecznego, prof. dr hab. A. Sękowski poświęcił swój wykład zagadnieniom postaw wobec osób niepełnosprawnych w kontekście wykluczenia społecznego, prof. dr hab. A. Biela analizował sytuację młodych osób bezrobotnych, zaś prof. dr hab. K. Motyka omówił zagadnienie miejsca praw człowieka w pracy socjalnej.

Każde seminarium było prowadzone przez dwóch nauczycieli z różnych krajów, co stwarzało doskonałą okazję do analizowania omawianych problemów z różnych perspektyw badawczych i kulturowych. Tematyka seminariów była różnorodna i dotyczyła: zagadnień etycznych w pracy socjalnej (M. Nowak, J. Freise, A. Fabian, A. Jungner), wykluczenia społecznego i praw dziecka (A. Vesanen, C. Martin), europejskiej polityki społecznej i praktyki *empowermentu* (G. Albers, F. Sahin), zagadnienia wykluczenia społecznego wśród dzieci i młodzieży (P. Pukaj, M. Egan, B. Andersson, R. Civinskas), idei wolontariatu w pracy socjalnej (I. Bulut, S. Kość), zagadnienia funkcjonowania osób niepełnosprawnych jako członków społeczeństwa obywatelskiego (E. Domagała-Zyśk, E. Olin) oraz refleksji nad doświadczeniem międzykulturowym (M. Stemmer-Lueck).

Warto nadmienić, że metodyka prowadzonych zajęć była różnorodna: prezentacje, dyskusje, analiza *studium przypadku*, elementy dramy i tańca, wykorzystywane były zarówno tradycyjne metody przekazu, jak i TIK. Dużym zainteresowaniem cieszyły się przygotowane przez studentów prezentacje dotyczące podstawowych problemów społecznych w ich krajach. Po nich zazwyczaj odbywały się ciekawe międzynarodowe dyskusje. Studenci wysoko ocenili także możliwość odbywania wizyt w różnych instytucjach prowadzących pracę socjalną w Lublinie i okolicy (Dom Pomocy Społecznej im. Matki Teresy z Kalkuty, Regionalne Centrum Wolontariatu, Bractwo Miłosierdzia im. Brata Alberta, Dom Matki Weroniki, Stowarzyszenie *Misericordia*,



Stowarzyszenie *Magnum Bonum*, Fundacja „Szczęśliwe Dzieciństwo”, Dom Pomocy Społecznej w Matczynie), a także wizytę w Zakładzie dla Niewidomych w Laskach; jako interesujące określili przede wszystkim to, że mogli bezpośrednio uczestniczyć w życiu odwiedzanych placówek: pomagać w wydawaniu posiłków osobom bezdomnym, obserwować różne metody terapii, brać udział w warsztatach plastycznych, przygotowywać i wspólnie spożywać posiłek.

Program *European Spring Academy 2008* został pozytywnie oceniony przez uczestniczących w nim studentów i wykładowców zarówno pod względem zawartości merytorycznej, jak i organizacji, w którą zaangażowali się zarówno pracownicy Instytutu, jak i studenci. Ponad 70% uczestników było usatysfakcjonowanych merytoryczną zawartością programu, 75% oceniło bardzo dobrze przygotowany przez nas program społeczno-kulturalny, 60% wyraziło opinię, że program był innowacyjny w odniesieniu do treści przekazywanych im w ich uczelniach, a dla 77% uczestników program był czynnikiem ukazującym nowe, nieznane wcześniej perspektywy w zakresie pracy socjalnej. Ogólnie 6,6% oceniło program jako dobry, 60% jako bardzo dobry, zaś 15% jako znakomity. Około 93% uczestników poleci swoim kolegom i koleżankom uczestnictwo w takim projekcie.

W końcowej ewaluacji dokonanej przez koordynatorów, ks. prof. dr hab. Mariana Nowaka i dr Ewę Domagała-Zyśk podkreślono, że Akademia spełniła swoje zadanie: dokonała się wymiana myśli i umocnione zostały więzi naukowe pomiędzy wykładowcami, studenci zaś zostali wyposażeni w istotną wiedzę i umiejętności, które pomogą im w lepszym przygotowaniu się do pracy socjalnej w kontekście międzynarodowym.

ANNA PETKOWICZ

Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej KUL

SPRAWOZDANIE  
Z MIĘDZYNARODOWEGO SYMPOZJUM  
NA TEMAT: *WYCHOWANIE CHRZEŚCIJAŃSKIE METODĄ HARCERSKĄ*

4 grudnia 2007 roku odbyło się Międzynarodowe Sympozjum nt. *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, zorganizowane przez Katedrę Pedagogiki Chrześcijańskiej Instytutu Pedagogiki KUL. Inicjatywa ta została podyktowana potrzebą naukowego uporządkowania spuścizny Związku Harcerstwa Polskiego (1911-1956), organizacji, której skuteczność wychowawcza znajduje potwierdzenie w dziejach

naszej Ojczyzny. Aktualnie funkcjonujące: Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej, Związek Harcerstwa Polskiego i Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” w różnym stopniu wykorzystują doświadczenia społecznego, moralnego i religijnego wychowania w ZHP. Nieustanne poszukiwania rozwiązań programowych w wymienionych organizacjach doprowadziły do wypracowania bardzo skutecznej metody kształtowania praktycznych umiejętności i zaradności życiowej harcerzy. Działalność wychowawcza wymaga jednak pogłębionej refleksji filozoficzno-pedagogicznej, osadzonej w niezwykle ważnej dla pedagogiki dyscyplinie, jaką jest pedagogika chrześcijańska. W Sympozjum wzięli udział przedstawiciele wielu środowisk naukowych, zainteresowani metodą, wyzwaniem i skutecznością harcerskiej pracy wychowawczej. Wśród uczestników znaleźli się pracownicy naukowcy, studenci oraz instruktorzy i harcerze organizacji: ZHP, ZHR i SHK Zawisza. W uroczystym otwarciu uczestniczyli: prof. dr hab. Andrzej Sękowski Dziekan WNS KUL, prof. dr hab. Andrzej Derdziuk Prodziekan WT i Kurator Koła Harcerskiego KUL oraz ks. prof. dr hab. Marian Nowak Dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL.

Głównym celem Sympozjum była wielostronna analiza procesu wychowania chrześcijańskiego, realizowanego w harcerstwie, a także przywołanie szerokiego kontekstu przyczyn zaistnienia fenomenu harcerstwa – również w odniesieniu do historii Polski. Pośrednio starano się określić warunki działań formacyjnych w różnych ruchach i organizacjach nawiązujących do metody skautowej oraz próbowano dostrzec i określić efektywność tych działań.

Sesja plenarna składała się z pięciu wykładów podejmujące różne urzeczywistnienia harcerskiego *wychowania do...*

Prof. hm. Wanda Póltawska (członek Papieskiej Akademii *Pro Vita*) w referacie dotyczącym *Wychowania do miłości* zauważyła, że nie można mówić o wychowaniu do miłości bez wychowania do wartości, będącego – w ujęciu Jana Pawła II – świadomym dążeniem do świętości. Dostrzegane przez autorkę przeobrażenia społeczne zaowocowały niejednoznacznością świata i przegraną, jaką w oczach młodzieży ponieśli dorośli, rezygnując z głoszonych wartości. Miłość opiera się na podziwie, wychowawca zatem powinien swoją postawą budzić podziw podopiecznych. Harcerstwo przed II wojną światową stwarzało klimat takiego podziwu dla przełożonych, którzy byli autorytetem. Współczesna młodzież pozbawiona jest jednoznacznych wzorców i nie tyle odrzuca autorytety, ile ich dziś nie znajduje, a właśnie jednoznaczność buduje klimat miłości.

Ks. dr hm. Krzysztof Bojko (PAT) podjął tematy *Wychowania do wiary*. Wychowanie to musi obejmować wszystkie sfery ludzkiej aktywności i być oparte na wartościach absolutnych stąd, aby kształtować pełnego człowieka musi opierać się na Bogu. Aby zrealizować ten cel, wychowanie powinno spełnić kilka warunków: za-

chować integralność nakazującą patrzeć na całego człowieka, dostrzegając jego potrzeby, przeżycia i wartości; pośredniość wychowania polegająca na posługiwaniu się wzorcami, pozwalająca uniknąć moralizatorskich i teoretycznych rozważań; w z a j e m n o ś ć harcerskiego oddziaływania, która oznacza obustronność wychowujących i wychowywanych, oraz p o z y t y w n o ś ć relacji pozwalającą unikać zakazów i nakazów, a opierać się na zachęcie i pozytywnym motywowaniu.

Wykład o. prof. dr Andrzeja Potockiego OP (UKSW) dotyczył *Wychowania do służby* i był analizą sytuacji, wyrażającej się szczególnie w zderzeniu idei służby z rzeczywistością. Autor wskazał na przeciwności, jakie napotyka harcerz pragnący podjąć służbę, i wypaczenia, jakim idea ta może zostać poddana. Jednym z elementów konstytuujących rzeczywistość służby jest bezinteresowność oddania, tak trudnym do realizacji w dzisiejszym świecie nastawionym na chłodną kalkulację. Drugim zagrożeniem i zniechęceniem do podejmowania służby jest związane z nią poczucie podporządkowania się, podległości, zupełnie niezrozumiałe w czasach sukcesów medialnych, oraz powszechne oczekiwania natychmiastowego sukcesu, który trudno dostrzec w długoterminowej służbie. Kolejnym zagrożeniem dla niej jest także lansowany przez media ideał tzw. twardziela, pozbawionego wszelkiej wrażliwości, dla którego postawa służby jest zwykłą słabością.

Rozważania podejmujące *Wychowanie do świadectwa* podjął ks. prof. hm. Zbigniew Formella (UPS Rzym). Zdaniem autora świadectwo może dokonywać się jedynie w spotkaniu ubogacających się wzajemnie osób, czyli w dialogu. Polega on na tworzeniu wspólnoty wychowawcy z wychowanymi. Wymaga ona od uczestników uświadomienia sobie ogromu odpowiedzialności, poznania i rozumienia podopiecznych, zaakceptowania różnic w postawach i przekonaniach. Skuteczny i w pełni otwarty dialog dokonuje się wyłącznie dzięki wrażliwości, świadectwu, przebaczeniu i wprowadzeniu w życie zasady pierwszeństwa słuchania nad mówieniem i dzielenia się nad dyskutowaniem.

Wykład o. dra Mariusza Tabulskiego OSPPE (WSD Kraków) dotyczył *Wychowania do uczestnictwa*. Pojęcie to potocznie rozumiane jest jako „branie udziału”. W ujęciu Karola Wojtyły termin ten odzwierciedla prawdę o człowieku który, „żyjąc z innymi, nie traci nic z siebie, ale z innymi doprowadza się do pełni i w pełni urzeczywistnia się we wspólnocie”. Uczestnictwo to należy rozumieć jako udział w życiu samego Boga stanowiące dar i zadanie.

Sesję plenarną zakończyła msza św. w kościele Akademickim KUL, odprawiona przez Dyrektora Instytutu Pedagogiki ks. prof. Mariana Nowaka w asyście księży uczestniczących w Sympozjum. W oprawę liturgiczną włączyli się harcerze wszystkich organizacji, a na zakończenie mszy św. odśpiewano modlitwę harcerską *O Panie Boże Ojczyznę naszą*. Wspólny obiad w stołówce akademickiej był okazją do spotkań, rozmów i wspomnień. Po krótkiej przerwie rozpoczęły się obrady w grupach tematycznych.

### Wychowanie do miłości (grupa I)

Obradom grupy I przewodniczył ks. prof. dr Paweł Bortkiewicz (UAM Poznań), który wprowadzając w obrady, zaznaczył, że z racji wieloznaczności słowa *miłość* zadanie postawione przed tą grupą jest szczególnie trudne.

Wystąpienie dr Ewy Łatacz (UŁ) poświęcone było *Próbie wykorzystania skautingu Andrzeja Małkowskiego do wychowania do „cywilizacji miłości” Jana Pawła II*. Autorka wskazała na prymaty tworzące „cywilizację miłości”: prymat osoby nad rzeczą, bardziej „być” niż „mieć”, etyki przed techniką oraz prymat miłości przed sprawiedliwością. Zwróciła uwagę na relacje istniejące między nimi i wartości: prawdy, świętości, dobra i piękna, a także na konieczność otwarcia się człowieka na miłosierną miłość Boga. Omawiając metodę skautingu Andrzeja Małkowskiego odwołała się do podstawowych założeń ideologicznych i metodycznych harcerstwa. Porównanie zaś ukazało bezpośrednie związki pomiędzy intencją wychowawczą obu ruchów. Wszystkie punkty *Prawa Skautowego* korespondują z przyjętymi prymatami „cywilizacji miłości” mimo różnicy czasu między ich powstawaniem. Dokonana analiza stwarza ciekawą propozycję uzupełnienia interpretacji *Prawa Harcerskiego* o założenia „cywilizacji miłości” według Karola Wojtyły – Jana Pawła II.

Ks. dr hab. hm. Bogusław Migut (KUL) w wystąpieniu *Obrzędy „Wymarszu wędrownika” i „Zobowiązania – Fiat przewodniczeki” w służbie wychowania do miłości* ukazuje najpierw ujęcie teologiczne miłości jako cnoty Boskiej, realizowanej w dwóch wymiarach: daru i odpowiedzi, a te z kolei są związane z wiernością i odpowiedzialnością. Autor omawia główne zasady i etapy formacji przewodniczek i wędrowników w Federacji Skautingu Europejskiego, której członkiem jest Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza”. Przedstawiając przebieg obrzędów, wskazuje obszary szczególnie ważne dla podjęcia dojrzałej pracy samowychowawczej zorientowane na miłość, która przejawia się w służbie bliźnim postawionym na rzeczywistej drodze życia.

*Konkretyzacja wychowania do miłości w harcerstwie* to tytuł wystąpienia ks. prof. dra Pawła Bortkiewicza. W ujęciu filozoficznym rozróżnia się trzy podstawowe rodzaje miłości: pożądania, upodobania i życzliwości. W świetle tej koncepcji łatwo zauważyć, że harcerstwo jako system wychowawczy jest interesującą ofertą oczyszczenia miłości, rozumienia i praktykowania jej w sposób wybitnie chrześcijański. Wyjątkowa konkretyzacja haseł i ideałów przez praktyczne aplikowanie ich do codzienności pozwala na autentyczne dzielenie się nią z drugim z motywów altruistycznych, np. podzielenie się posiłkiem czy udzielenie pomocy mniej zaradnemu. Wychowanie metodą harcerską, a zatem metodą inspirowaną wartościami chrześcijańskimi, jest ukierunkowane na poszanowanie osobistej godności każdego człowieka. Jest wyrazem afirmacji osoby ludzkiej ze względu na nią samą – czyli jest wyrazem miłości, zaś drugim wymiarem wychowania do miłości i przez miłość jest postawa.

Chrześcijaństwo uczy i przypomina, że sensem tej postawy jest właściwy stosunek do Boga i do drugiego człowieka.

*Wychowanie do miłości w czasach nienawiści na podstawie wojennych losów Organizacji Harcerek ZHP i harcerek z drużyny „Mury” w Ravensbrück* to temat wystąpienia dr hm. Anny Petkowicz (KUL). Autorka udowadnia, że kształtowanie postawy miłości nie zostało zaniechane w czasie wojny i okupacji hitlerowskiej. Powołanie w 1938 roku Pogotowia Harcerek było sposobem przygotowania się do kompetentnej i ofiarnej służby pokrzywdzonym i cierpiącym. Nawet tak specyficzne środowisko jak obóz koncentracyjny nie był stanie zniszczyć ukształtowanych i utrwalonych postaw miłości bliźniego, które przejawiały się w postaci opieki nad głodnymi, przestraszonymi, chorymi. „Trwaj i pomóż przetrwać innym” to zawołanie harcerek pozwalające na wydobycie z siebie całej zaradności harcerskiej, odwracającej uwagę od chwili zwątpienia czy rozpaczki na rzecz satysfakcji wywołanej świadomością bycia pomocną i kontynuacji harcerskiej służby z miłości.

*Łucja Badeńska*

Katedra Pedagogiki Społecznej KUL

#### *Wychowanie do służby (grupa II)*

W obrady grupy podejmującej zagadnienie *Wychowanie do służby* wprowadził uczestników konferencji przewodniczący o. prof. dr Andrzej Potocki. Podczas obrad zebrani wysłuchali pięciu referatów prezentujących z różnych perspektyw zagadnienie realizacji służby w szeroko pojętym ruchu harcerskim.

*Elity Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej wobec idei służby – założenia a rzeczywistość* to temat referatu instruktorek ZHR mgr Joanny Filipowicz-Adamowicz (UMCS) oraz mgr Moniki Sidor (UMCS). Swoje wystąpienie prelegentki rozpoczęły od zdefiniowania pojęcia *elita*, a następnie, opierając się na badaniach, wykazały, że instruktorów ZHR możemy określić mianem elit, które w życiu realizują ideał służby. Na podstawie zaprezentowanych definicji postawiły tezę, że harcmistrzynie i harcmistrze ZHR mają cechy ludzi zaliczanych do elit. Stanowią oni nieliczną grupę w Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej, a *Statut ZHR* zapewnia im wyłączność w sprawowaniu wielu kierowniczych funkcji. W związku ze szczególnymi wyzwaniem stojącymi przed instruktorami prelegentki wskazały na potrzebę stawiania wymagań wobec ich postawy osobistej, która ma być wzorem dla innych instruktorów, oraz wysokiej ideowości, odpornej na niezgodne z *Prawem Harcerskim* wpływy. Zwróciły uwagę, że służba w interpretacji Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej nie jest jedynie działaniem, lecz postawą składającą się z elementów poznawczych, emocjonal-

nych, wolicjonalnych wpływających na zachowanie. W przedstawionych wynikach badań skoncentrowały uwagę na wybranych czterech sferach realizacji służby: na rzecz Polski, regionu i miejsca zamieszkania, służbę w ramach interakcji jednostkowych oraz służbę wewnątrz własnej organizacji.

Wystąpienie dra hm. Adama Barana (ISP PAN) zatytułowane *Polskie harcerstwo w krajach byłego ZSRR. Stan obecny i perspektywy*, poświęcone zostało ukazaniu początków harcerstwa polskiego i jego roli w krajach byłego ZSRR. Od 1989 r. instruktorki i instruktorzy Referatu „Wschód” Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej byli prekursorami działań harcerskich na terenach byłych republik ZSRR ( Łotwa, Litwa, Estonia, Białoruś, Ukraina, Kazachstan, Mołdawia). Prelegent stwierdził, że dziś widać wyraźnie, iż położone wówczas zarzewia rozwijają się i że wszystkie późniejsze inicjatywy to tylko pochodne działań, które zostały zapoczątkowane wcześniej. W XXI wieku podstawową służbą Polaków żyjących w niepodległych krajach, po rozpadzie ZSRR, winna być służba na „pograniczu kultur”. Odwołał się do słów hm. Tomasza Strzembosza, według którego „odbudowa zniszczonego kraju zdaje się łatwiejsza niż odbudowa zniszczonego człowieka. Ci, którzy żyli w niewoli, nie są do końca zdolni do tworzenia pełnej wolności. Trzeba odwagi – przede wszystkim cywilnej. Trzeba samodzielności – i poczucia odpowiedzialności za wszystko, co się robi, ale także za to, co dzieje się wokół. Trzeba troski o wspólne dobro – większej niż troska o własne. Po prostu SŁUŻBY”. I do tej służby zdaniem prezentującego temat w sposób szczególny wezwani są harcerze.

Referat wygłoszony przez dr hm. Zenobię Kitównę ... *całym życiem pełnić służbę* ukazał przenoszenie na całe życie druhow i druhen ideałów wpojonych w drużynach harcerskich. Prelegentka, odwołując się do własnych doświadczeń, ukazała nie tylko założenia, ale przede wszystkim podzieliła się własnymi wspomnieniami z działalności w organizacjach harcerskich. Był to świat pięknej młodości przygody naznaczonej służbą. Organizacja Harcerki była szkołą życia – elitarną ze względu na wysokie wymagania określone *Przyrzeczeniem* i *Prawem Harcerskim*. Wszystkie harcerki obowiązywał etos rycerski: wierność wybranemu ideałowi życia. Wychowanie przez zabawę: przez atrakcyjne zbiórki zastępu, przez biwaki i obozy, podczas których dokonywało się ćwiczenie sprawności moralnych, intelektualnych i fizycznych. Integralne traktowanie rozwoju człowieka prowadziło do ambitnych planów wysokiej specjalizacji danej drużyny. Jako przykład specjalizacji drużyn harcerskich ukazane zostały żeńskie drużyny żeglarskie. Harcerstwo określone zostało mądrą szkołą życia, która przygotowywała młodzież do samodzielności, odpowiedzialności i aktywności. Kształtowała te cechy charakteru, które stanowiły o wewnętrznym nakazie podjęcia służby w każdej sytuacji, w każdym czasie i w każdym miejscu; która sprawdziła się heroicznie zaangażowaniem wielu druhen w czasie II wojny światowej.

*Specyfika wychowania harcerskiego w seminariach duchownych* – to tytuł referatu phm. Tomasza Zielińskiego SDB. Prelegent w swoim wystąpieniu przedstawił założenia oraz główne cele działań Harcerskich Kręgów Kleryckich. Zrzeszają one studentów teologii przygotowujących się do przyjęcia święceń kapłańskich lub życia zakonnego. Wychowanie metodą skautową w seminariach dotyczy osób pełnoletnich, które równocześnie poddawane są specyficznej formacji seminaryjnej. Prelegent podkreślił komplementarność formacji harcerskiej wobec formacji seminaryjnej. Podczas gdy formacja seminaryjna kładzie akcent przede wszystkim na kształtowanie sfery duchowej alumnów, harcerstwo pozwala na pogłębienie w nich formacji społecznej, przygotowując do służby duszpasterskiej i wychowawczej wśród harcerek i harcerzy. Wychowanie do służby, wyrażającej się w podjęciu duszpasterskiej posługi, dokonuje się w seminarium przede wszystkim przez szeroko rozumianą pracę nad sobą, przynależność do małych grup, wspólne aktywne spędzanie wolnego czasu, życie w braterskim kręgu, współpracę w wykonywaniu powierzonych zadań, wspólnego podejmowania decyzji, sztuki dialogu i kompromisu, stałą gotowość niesienia pomocy poprzez codzienne dobre uczynki, a także specyficzną harcerską wrażliwość na potrzeby innych. Umiejętności organizacyjne wyniesione z praktyki są przydatne w późniejszej posłudze kapelana lub duszpasterza harcerskiego oraz w pracy duszpasterskiej z ministrantami czy na katechezie szkolnej.

*Wychowanie do służby w pedagogice Federacji Skautingu Europejskiego* to tytuł ostatniego wystąpienia, w którym mgr phm. Marcin Demkowski odwołał się do korzeni pedagogiki Federacji Skautingu Europejskiego. Sięgają one dwóch źródeł: skautingu Roberta Baden-Powella oraz zamysłu skautingu katolickiego, któremu ramy nadał Jakub Savin SJ. Bardzo istotnym elementem pedagogiki FSE, na który zwrócił uwagę prelegent, jest wierność pierwotnemu zamysłowi pedagogicznemu twórców skautingu, jego fundamentalnym założeniom, do których zalicza się: cel skautingu – ukształtowanie w wychowanku cech społecznie pożytecznych, jego komplementarności rozumianej jako integralne wychowanie, prostotę stosowanych środków; kontakt z przyrodą i wykorzystanie spontanicznego entuzjazmu i zapału młodych ludzi oraz bazowaniu na naturze wychowanków. Prelegent zaprezentował podstawy wychowania do służby, dokonujące się na poszczególnych etapach drogi harcerskiej – „Młodej Drogi”: formacja wilczków (zabawa), harcerzy (gra), wędrowników (służba).

Prof. dr Andrzej Potocki OP, podsumowując wysłuchane referaty, stwierdził, że w harcerstwo wpisana jest służba Bogu, Ojczyźnie, organizacji i innym ludziom. Nie ma harcerstwa, jeśli nie ma służby.

*Katarzyna Braun*

Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej KUL

### *Wychowanie do uczestnictwa (grupa III)*

Obradom w sekcji III przewodniczył o. dr Mariusz Tabulski (WSD Kraków). Poruszane treści koncentrowały się wokół zagadnień związanych z wychowaniem „do” i „poprzez” uczestnictwo, ukazując różnorodność dziedzin życia i odniesień do źródeł uczestnictwa i jego bogactwo w ramach metody harcerskiej. W trakcie obrad zabrało głos pięciu prelegentów.

Dr Eugeniusz Wilkowski (UW) w referacie *Niezależny Ruch Harcerski w Zamościu w latach 1985-89* skoncentrował się na ukazaniu kontekstu historycznego rozwoju solidarności jako siły odniesienia do rozkwitu niezależnego ruchu harcerskiego. W tym kontekście przybliżył specyfikę I Zamojskiej Drużyny Zawiszaków „Cień”, początki harcerstwa na Zamojszczyźnie w Tomaszowie Lubelskim na przykładzie drużyny „Orlęta Lwowskie” oraz uwarunkowania funkcjonowania w Zamościu, w ramach ZHP, drużyny „Bratniak” współpracującej z Zawiszakami z Lublina. Autor podkreślał rangę wychowania duchowo-religijnego i formację, która wpisana była w życie Zawiszaków.

Dr Maria Boużyk (UKSW Warszawa) w wystąpieniu *Harcerz jest zawsze pogodny...* ukazała wychowanie do uczestnictwa, które odzwierciedla natura człowieka. Podkreślała ważność charakteru w kształtowaniu cnót oraz znaczenie wymiaru osobowego i wspólnotowego, które to wymiary w byciu osobą przenikają się w budowaniu tożsamości (rozumność i wolność człowieka jest indywidualnym wymiarem duchowości). Przybliżając relacje miłości, która otwiera na uczestnictwo w relacji dawania, uzasadniała, że źródłem pogody ducha jest pokora (wspólnota tworząca umiarkowanie). Harcerstwo jest zatem jedną z metod wychowania do miłości (harcerz – osoba wspólnoty, podobnie jak chrześcijanin).

Mgr hm. Michał Bobrzyński (PKLO Lublin) w referacie: *Harcerskie inspiracje w dydaktyce – autorski system i metoda kształcenia indywidualnego* wyszedł z założenia, że nie ma szkoły w harcerstwie, ale harcerstwo może się odnaleźć w edukacji. Przedstawione zostały zagadnienia związane z systemem indywidualnego nauczania symultanicznego w szkole (nauczanie jako gra), w którym osoba ucznia jest podmiotem w procesie kształcenia. System gry staje się dla ucznia wyzwaniem, ponieważ sam uczeń uczy się, a nie jest tylko uczony. Sukces buduje wiarę we własne siły, umiejętności, uczy szacunku. Natomiast nauczyciel ma poczucie satysfakcji z towarzyszenia w procesie rozwoju i wzrastania ucznia. Wśród metod nauczania są także te zaczerpnięte ze skautingu: zamiłowanie młodego człowieka do ruchu, do samodzielności i do ryzyka (zarówno do przegranej, jak też zwycięstwa). Najważniejsze jednak, aby każdy uczeń wygrał sam ze sobą, czyli osiągnął konkretny cel (zadanie edukacyjne staje się tym dla ucznia, czym konkretna sprawność dla harcerza).



Dr Bogdan Molenda TChr w referacie *Harcercz zawsze obecny... Refleksje pastoralne z parafii polonijnej w USA* ukazał specyfikę funkcjonowania osób przy parafii polonijnej Matki Bożej w Los Angeles. Referat nawiązywał do rozważań Jana Pawła II wygłoszonych podczas Apelu Jasnogórskiego w Częstochowie 18 czerwca 1983 roku. Autor wyszedł od założenia, że najbardziej świadomą obecnością jest czuwanie. „Czuwam” – czyli jestem człowiekiem sumienia, prawdy, dostrzegam drugiego człowieka, w czym wyraża się miłość bliźniego oparta na międzyludzkiej solidarności. „Czuwam” to również odpowiedzialność za wspólne dziedzictwo, jakim jest Polska, i to właśnie ta forma obecności polskich harcerzy na emigracji ma szczególne znaczenie. Jest to ludzka solidarność, wzajemne bycie dla siebie, posługiwanie i pomoc z nadzieją, ponieważ harcerz jest zawsze obecny jako człowiek nadziei. W podsumowaniu autor nawiązał do encykliki Ojca św. Benedykta XVI o nadziei, podkreślając, że harcerz zawsze obecny to ten, który pozwala się włączyć w to Chrystusowe „być dla” drugiego człowieka.

Dr Dorota Bis (KUL) w referacie *Media w służbie działań społecznych* wskazała na konieczność zastosowania technologii medialnych i ukazania ich możliwości w promowaniu idei harcerskiej. Autorka podkreślała coraz większe znaczenie mediów w kształtowaniu współczesnej kultury i świata wartości, a tym samym ich oddziaływanie na proces wychowania. W podsumowaniu podkreśliła potrzebę formacji zarówno odbiorców, jak i nadawców mediów pod kątem oddziaływań wychowawczych, promujących zasady moralne, sprzyjające podejmowaniu działań w odpowiedzialności za dobro wspólne.

Dorota Bis

Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej KUL

#### *Wychowanie do świadectwa (grupa IV)*

Obradom czwartej grupy tematycznej przewodniczył ks. prof. hm. Zbigniew Formella – były kapelan Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej. Skupiły się one wokół osób, których świadectwa odegrały ważną rolę w historii polskiego wychowania metodą harcerską.

Pierwszym zaprezentowanym było świadectwo Sługi Bożego ks. Franciszka Karola Blachnickiego, przedstawione przez dra Marka Mariusza Tytko (UJ) w referacie *Animacja kultury chrześcijańskiej metodą skautingu w Ruchu Światło-Życie ks. Franciszka Karola Blachnickiego*. Kapłan, teolog, pastoralista, liturgista, wychowawca, chrześcijański teoretyk wychowania, związany w młodości z polskim skautingiem i zafascynowany przygodą harcerską, przeniósł metody skautowe do założonego przez

siebie Ruchu Światło-Życie. Autor przedstawił rysy podobieństwa ruchu harcerskiego i oazowego. Podobne są ogólne założenia obydwu ruchów (służba Bogu i Ojczyźnie i drugiemu człowiekowi), wartości, funkcje, ustrój i organizacja struktury skautingu (harcerstwa) i ruchu oazowego. Dzięki ks. Blachnickiemu wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską zyskało nowe oblicze. Ruch Światło-Życie służy wychowaniu katolików poprzez ożywianie kultury chrześcijańskiej, czemu sprzyjają metody przejęte ze skautingu oraz metody wypracowane z połączenia ruchu oazowego i harcerskiego.

Piękne świadectwo życia ks. prałata Z. Peszkowskiego, kapelana harcerskiego i kapelana Rodzin Katyńskich i Pomordowanych na Wschodzie, zaprezentowała dr Jadwiga Plewko w referacie *Harcerska droga życia ks. prałata Z. Peszkowskiego: służba – wiara – świadectwo – uczestnictwo*. Ks. Peszkowski był wielkim orędownikiem pracy harcerskiej. Jego życie było służbą Bogu, człowiekowi i ojczyźnie, a harcerstwo odegrało w nim zasadniczą rolę. Życie ks. Peszkowskiego to świadectwo człowieka zaangażowanego w sprawy innych, w sprawy Polski, młodzieży polskiej, młodzieży harcerskiej. Niezwykle wymowne jest świadectwo pracy na rzecz odtworzenia i zachowania pamięci o polskich oficerach zamordowanych w Katyniu i innych miejscach oraz opieki nad żyjącymi jeszcze ich rodzinami.

Referat *Cele wychowania młodzieży w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia. Analiza pedagogiczna w świetle Prawa i Przymierzenia Harcerskiego* w zastępstwie dr hab. Aliny Rynio (KUL) przedstawił ks. mgr Piotr Kos. W referacie podjęto problematykę celów wychowania w ujęciu Roberta Baden-Powella, a następnie na tle sformułowanego *Prawa i Przymierzenia Harcerskiego* zaprezentowano rozumienie celów wychowania w ujęciu prymasa kard. Stefana Wyszyńskiego. W nauczaniu Prymasa Tysiąclecia warto podkreślić trzy płaszczyzny celu wychowania: osobową, obywatelską i religijną, które można również odnaleźć, analizując cele wychowania przyświecające ruchowi harcerskiemu: wychowanie człowieka, obywatela i świętego.

Piękne świadectwo miejsca przedstawił dr Stanisław Michałowski w swoim referacie *Bucze harcerskie Śląska Cieszyńskiego: między osobową postugą a świadectwem życia*. Na tle założeń skautingu Roberta Baden-Powella nakreślił historię harcerstwa w Górkach Wielkich – Bucze, począwszy od 1928 r., kiedy Zarząd Oddziału Śląskiego Związku Harcerstwa Polskiego podjął prace nad utworzeniem własnej stancy harcerskiej na Buczu w majątku zarządzanym przez Tadeusza Kossaka, ojca pisarki Zofii Kossak-Szczuckiej. W referacie autor nakreślił pedagogię wychowania metodą harcerską w świetle wydarzeń i dokonań w Buczu harcerskim, którego działalność znakomicie zaznaczyła się w rozwoju Polski w latach 1910-1939. Prelegent wyraził żal, że Bucze w swej postaci przestało istnieć, i zaapelował o pamięć szlachetnych dokonań osób związanych z tym miejscem.

Ostatni referat *Pokój i braterstwo w harcerskiej formacji duchowej i religijnej* przedstawiła dr Jolanta Łaba. Prelegentka zaprezentowała punkty styczne chrześcijaństwa i skautingu, a następnie na podstawie konkretnych przykładów harcerskiego działania wyjaśniła, w jaki sposób polski skauting wpisuje się w wychowanie do braterstwa i pokoju – ważny aspekt wychowania chrześcijańskiego. Zaprezentowała konkretne świadectwa harcerzy, które przyczyniają się do budowania pokoju na świecie. Obrady w grupie *Wychowanie do świadectwa* zakończyła dyskusja na temat braterstwa w ruchu harcerskim.

Iwona Szewczak

Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej KUL

#### *Wychowanie do wiary (grupa V)*

Ruch skautowy – także jego polska forma w postaci harcerstwa – w swej genezie i w znaczącej części historycznego rozwoju otwarty był na wymiar religijny. W wielu środowiskach skautowych i harcerskich wychowanie czerpało i czerpie nadal z doświadczenia wiary chrześcijańskiej. Z drugiej zaś strony samo do owego doświadczenia prowadzi – przynajmniej tam, gdzie wymiar religijny nie został odrzucony. Zagadnienia te stanowiły wyjściowy punkt refleksji w grupie tematycznej *Wychowanie do wiary*. Obradom grupie przewodniczył Ks. dr Marek Studenski (IT Bielsko-Biała).

Wychowanie harcerskie stanowi skuteczną metodę rozwoju osobowości etycznej. To teza referatu pt. *Rozwój osobowości etycznej a wychowanie harcerskie* dr Grzegorza Grzybka (AT-H Bielsko-Biała). Osobowość etyczną można określić jako „stan rozwoju władz poznawczych i woli witalnych, pozwalający w sposób trwały dążyć do doskonałości moralnej”. Rozwijanie osobowości etycznej jest uczestnictwem w dobru, rozumianym jako nadrzędna rzeczywistość duchowa, odrębna od poszczególnych wartości i realizowana przez nie. Wyróżnikiem wychowania harcerskiego jest braterstwo, służba i samodoskonalenie. Wychowanie ma tu charakter personalistyczny i zmierza w kierunku doskonałości. Dokonuje się w grupie, ma więc także charakter relacji. Podstawą wychowania w ZHP są normy moralne wywodzące się z uniwersalnych wartości chrześcijaństwa. Statut mówi też o prawie do osobistego wyboru „systemu wartości duchowych”. Środkiem wychowania jest tworzenie warunków do integralnego rozwoju. Rozwój osobowości staje się podstawą do wzbogacania wspólnoty ludzkiej, budowania więzi ludzkich oraz troski o przyrodę.

Ks. dr Janusz Strojny (WMSD Warszawa) w referacie *Wychowanie duchowe w genezie ideowej harcerstwa* na wstępie zarysował atmosferę polityczną i duchową stanowiącą kontekst rozwoju organizacji harcerskich na ziemiach polskich. Podsta-

wowym wymiarem była walka o tożsamość narodową – w wymiarze kultury i ducha. Sfera moralności oraz wychowania stała się celem oddziaływań stron polityczno-kulturowego sporu. W centrum wychowania skautowego jest troska o kształtowanie moralne przez aktywną realizację dobra, co sprzeciwia się zarówno postawie pasywnej, jak i zbyt abstrakcyjnemu traktowaniu wartości. R. Baden-Powell w założonym przez siebie skautingu zwrócił uwagę na relacyjny wymiar religijności, która wyraża się we wspólnocie oraz we właściwym odniesieniu do samego siebie. W jego koncepcji wychowawczej sfera duchowa jest spoiwem całej struktury wychowawczej. Proces wychowania realizuje się zaś głównie przez towarzyszenie i przykład. Wymiar religijny jest tu sferą, którą należy nie tyle eksponować, ile przeżywać wewnątrznie na prowadzącej ku Bogu drodze czynienia dobra. To społeczne i personalistyczne ukierunkowanie przeżycia wiary obecne jest także w harcerstwie, ruchu zainicjowanym przez A. Małkowskiego. Dziś polskie harcerstwo stoi wobec wyzwań zespalania religijności i duchowości oraz zaangażowania społecznego.

Ks. dr Marek Studenski w referacie *Skuteczność wychowania metodą harcerską. Na podstawie badań przeprowadzonych w 2007 roku wśród harcerzy Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej na Podbeskidziu* przedstawił dane empiryczne, rzucające światło na praktykę działania organizacji harcerskiej. Motywacją do wstąpienia w szeregi ruchu jest najczęściej potrzeba „miłego spędzenia czasu”, „bycia z innymi” oraz „aktywności”. Ponad połowa badanych harcerzy deklaruje priorytet Boga w swej hierarchii wartości. Ponad jedna piąta dąży do umocnienia swej więzi z Bogiem. Uczestnicy badania podkreślają wartość osobowego charakteru relacji z Bogiem. Wartości harcerskie zbliżające do Boga to „poczucie wspólnoty” oraz „przyroda”. Trzy czwarte badanych harcerzy uważa, że harcerstwo poszerzyło ich zainteresowania, a połowa, że nauczyło ich lepiej wykorzystywać posiadaną dotychczas wiedzę. Ponadto udział w ruchu wpływa na rozwój wiedzy historycznej, geograficznej i przyrodniczej – w mniejszym natomiast stopniu na rozwój wiedzy o sztuce. Stając wobec pytania o rozumienie wartości honoru, większość harcerzy podaje definicje operacyjne, wymieniając konkretne zachowania człowieka honorowego. Wartości zdobyte w harcerstwie, które można w wykorzystać życiu dorosłym to według badanych: „konsekwencja”, „wytrwałość”, „punktualność”, „kompetencje interpersonalne” oraz umiejętności praktyczne: „gotowanie” czy „poruszanie się w terenie”.

*Doświadczeniami skautingu portugalskiego* podzielił się studiujący w Polsce Joao Rodrigues MIC. Skauting rozpoczął swą historię w 1911 r. w Makao – ówczesnej portugalskiej kolonii w Chinach. W Portugalii kontynentalnej pierwsze Stowarzyszenie Skautów powstało dwa lata później i nie było związane z żadnym wyznaniem religijnym. W 1923 r. pojawiło się natomiast stowarzyszenie katolickie. Warto zauważyć, że dopiero od 1976 r. do wszystkich czterech zhierarchizowanych wiekowo sekcji wychowawczych mogą należeć dziewczęta. Dziś portugalski skauting katolicki, poza

wychowaniem do wiary, zwraca szczególną uwagę na obecność skauta w rodzinie, jego postawę obywatelską i patriotyczną oraz na wrażliwość wobec problemów ochrony przyrody.

Spojrzenie na wartość doświadczenia harcerskiego, skonfrontowanego z realiami misyjnymi, nakreślił w swym referacie *Harcerskie doświadczenia placówek misyjnych* br. phm. Radosław Malinowski (PA Kenia). Autor jako cel stawia sobie odnalezienie wspólnych elementów doświadczenia harcerskiego i misyjnego: *Czy Ruch Harcerski może być impulsem w powołaniu misyjnym? Czy wychowanie w drużynie może skutkować decyzją wyjazdu na misje?* Wpływ taki ma zapewne charakter pośredni i nie poddający się próbom jednoznacznej weryfikacji. Wyraźniej natomiast ujawnia się w codzienności misyjnej wartość doświadczeń zdobytych w harcerstwie: „umiejętność radzenia sobie w lesie”, „gotowania”, „terenoznawstwa”, „odporność na niewygodę”. Autor zwraca szczególną uwagę na umiejętności organizacyjne i społeczne – kierowanie zespołem oraz rozwiązywanie pojawiających się w nim problemów. Nie tu ulokowany jest jednak najistotniejszy związek doświadczenia harcerskiego z wyborem pracy misyjnej. Wychowanie harcerskie realizuje ideał rycerski: ofiarność, służbę słabszym i opiekę nad bezbronniymi. Właśnie w dotkniętej przerażającym zjawiskiem współczesnego niewolnictwa scenerii misyjnej znajduje przestrzeń realizacji harcerska „wrażliwość na krzywdę” i „brak sprawiedliwości”. Zdolność do życia „na przekór powszechnej modzie”, bez której nie sposób podjąć szczerzej decyzji, i poświęcenie się pracy misyjnej, wyrasta z ideałów harcerskich. Aby podjąć decyzję o wyborze życia na misji, trzeba realnie wierzyć w ideały miłości, pokoju, sprawiedliwości, braterstwa i solidarności. Trzeba też odnaleźć siłę, aby poświęcić się ich urzeczywistnianiu. Tu – przy wspólnych źródle, jakim jest przeżycie wiary chrześcijańskiej – spotyka się doświadczenie harcerskie i misyjne.

W krótkiej wymianie opinii na temat wygłoszonych referatów zwrócono uwagę na wychowawcze doświadczenia harcerskie jako wzór dla działalności wychowawczej szkół. Wartością pedagogiczną jest tu konkretność, praktyczność i sprawdzalność, broniąca przed deklaratywnością, cechującą niejednokrotnie programy wychowawcze. Cechą wychowawczego wymiaru ruchu skautowego jest aktywne i realne pojmowanie wartości, prowadzące do rzeczywistego rozwoju określonych umiejętności i postaw.

*Robert Zbierański OFMConv*  
Katedra pedagogiki Specjalnej KUL

Podsumowania całości Sympozjum dokonał ks. prof. dr Paweł Bortkiewicz (UAM), który przedstawił główne wnioski w kluczu „3k – kontekst, koncepcja, konsekwencja”. Kontekst dzisiejszego harcerstwa jest zdecydowanie różny od czasów rodzenia się polskiego skautingu. Nie bez wpływu na jego kształt i wyzwania, z jakimi

musi się zmierzyć, pozostają: dostrzegalna erozja wartości, miłość wypierana przez hedonizm, dialog przez monolog, uczestnictwo przez alienację i wiele niejednoznaczności istniejący w świadectwie wychowawców. Tak postrzegane warunki domagają się działania według przemyślanej koncepcji, a jest nią wychowanie integralne według wizji personalizmu chrześcijańskiego, bo jak mówił Jan Paweł II „spór o człowieka wciąż trwa”. Kluczem do zrozumienia człowieka jest miłość, która musi wyrazić się w służbie drugiemu, prowadzącej ostatecznie do *communio personarum*. Koncepcja wychowania musi także odznaczać się konsekwencją, tj. dostrzegać w człowieku *continuum*, które postuluje ciągłość wpływu, jako że nie wychowuje się chwilą. Dostrzegalnym przez wielu pedagogów atutem harcerskiej metody jest klimat wychowawczy, możliwy do stworzenia w wielu okolicznościach. Dzięki temu rozszerza się zasięg oddziaływania m.in. na szkołę, rodzinę, seminarium i każde inne środowisko, które podejmuje dzieło wychowawcze. Jest on w swych założeniach rozciągnięty w czasie, a będąc uaktualnioną aplikacją wezwania Szarych Szeregów „dzisiaj – jutro – pojutrze”, gwarantuje systematyczność i owocność oddziaływania.

Obradom towarzyszyła galeria zdjęć, przygotowana przez organizacje biorące udział w Sympozjum. Każda z nich przygotowała fotograficzną ilustrację życia harcerskiego w ostatnich latach, ze szczególnym uwzględnieniem zimowej i letniej akcji letniej. Na stolikach wzdłuż korytarza wydawnictwo ZHR i *carrick* SKH Zawisza proponowały książki, dostępne *de facto* jedynie członkom swoich organizacji. Książki cieszyły się ogromnym zainteresowaniem.

Ważnym podsumowaniem Sympozjum była wieczornica, na której zademonstrowały swoją obecność organizacje harcerskie. Wokół ułożonej ze świec lilijki spotkały się nie tylko różne środowiska, ale też wszystkie pokolenia harcerskie – począwszy od młodzieży szkolnej, przez harcerzy studentów i pracowników naukowych, zaprzyjaźnione osoby, a kończąc na najstarszych harcerkach skupionych wokół prof. hm. Wandy Póltawskiej, harcerki pochodzącej z Lublina. Pieśni tradycyjne, patriotyczne, wojenne i współcześnie śpiewane przez drużyny, podejmowane były przez wszystkich uczestników i płynęły swobodnie, budując poczucie wspólnoty. Śpiew przerywany był krótkimi gawędami. Upływający czas „wzywał do odwrotu”. Na zakończenie wszystkich uczestników pobłogosławił prof. dr hab. Andrzej Derdziuk OFMCap.

KATARZYNA UZAR  
Katedra Filozofii Wychowania KUL

I MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA  
*O PERSONALISTYCZNY WYMIAR FILOZOFII WYCHOWANIA*  
DEDYKOWANA ŚP. PROFESOROWI WOJCIECHOWI CHUDEMUM  
(1947-2007)

20 maja 2008 odbyła się w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II Pierwsza Międzynarodowa Konferencja *O personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Myślą przewodnią, a zarazem inspiracją, zorganizowanej przez Katedrę Filozofii Wychowania Instytutu Pedagogiki KUL oraz Instytut Jana Pawła II konferencji stała się bogata twórczość (naukowa, dydaktyczna, społeczna, a także artystyczna) zmarłego przed rokiem prof. Wojciecha Chudego – postaci znacząco wpisującej się w życie i działalność wspomnianych ośrodków, jak również w całość polskiej i europejskiej myśli filozoficznej oraz pedagogicznej.

Personalistyczna koncepcja człowieka i wychowania, podejmowana i oryginalnie interpretowana przez Chudego wyznaczyła charakter i tematykę konferencji. Do jej założeń należała m.in. kontynuacja w ten sposób uprawianej filozofii wychowania, wskazującej na źródła pozytywnej refleksji nad podstawami wychowania – wymiaru niejednokrotnie pomijanego we współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej. Aspekt merytoryczny sesji zawarty został w pięciu obszarach tematycznych: 1. filozoficzna refleksja nad wychowaniem i pedagogiką, 2. filozofia wychowania w aspekcie metodologicznym, 3. aksjologia w wychowaniu i pedagogice, 4. osoba jako źródło i kryterium wychowania, 5. społeczne i kulturowe konteksty wychowania. Całość spotkania została również wzbogacona o wymiar wspomnieniowo-artystyczny, na który składały się: wystawa rysunków i fotografii śp. Wojciecha Chudego, recital fortepianowy w wykonaniu Tomasza Rittera oraz projekcja filmu *Droga do Wielunia* autorstwa Dariusza Kiregera.

W konferencji wzięło udział 56 osób, reprezentujących 18 polskich ośrodków akademickich i 3 zagraniczne (Uniwersytet Salezjański w Rzymie, Uniwersytet w Mediolanie, Uniwersytet w Trnavie). Uroczystego otwarcia konferencji dokonał prorektor KUL prof. Józef Fert. Na sesję przedpołudniową moderowana przez ks. prof. Alfreda Wierzbickiego – Dyrektora Instytutu Jana Pawła II, oraz ks. prof. Mariana Nowaka – Dyrektora Instytutu Pedagogiki KUL, składały się wystąpienia: prof. Giovanniego Reale (Mediolan), ks. prof. Carlo Nanniego (Rzym), ks. prof. Andrzeja Szostka (KUL) oraz prowadzących obrady.

Prof. Reale w swym referacie *Metafizyka osoby jako podstawa wychowania* ukazał (w perspektywie filozoficznej) proces kształtowania się i rozumienia pojęcia *osoba*. W opinii prelegenta za punkt wyjścia należałoby przyjąć myśl grecką, akcentującą wymiar *psyché* człowieka. Kosmocentryzm tego ujęcia został przekroczony w chrześcijańskiej koncepcji relacji między trójosobowym Bogiem a człowiekiem. W faktach stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boże oraz wcielenia Syna Bożego rodzi się pojęcie osoby – najwyższego w hierarchii bytów stworzonych. Zakorzenione jest ono również w relacyjnej naturze Osób Boskich – dialogiczność i wspólnotowość (podstawowe wyznaczniki osobowego charakteru człowieka) wskazują na trynarny wymiar podobieństwa człowieka do Boga. Podstawową zasadą relacji międzypersonalnych jest miłość obdarowująca, otwarta w szczególnie sposób na najsłabszych i najbardziej potrzebujących. Stanowi ona swoistego rodzaju opozycję do współczesnej postawy indywidualizmu (związanej m.in. z laicyzacją, nastawieniem materialistycznym społeczeństwa) będącej według Realego „negacją pojęcia osoby”. Jego źródła zobrazował on w dwóch wizjach: tragicznej zakorzenionej w tezie J. P. Satre’a „Piekiło to Inni”, oraz komicznej, odwołującej się do platońskiego obrazu człowieka „rozdwójonego” za nieposłuszeństwo bogom. Ich rezultaty: samotność i ostateczne osobowe „niespełnienie”, stanowią zarazem swoistego rodzaju przestrożę dla współczesnego człowieka, negującego swą strukturalną zdolność oraz inklinację do tworzenia relacji z innymi.

Tematyka kolejnego referatu, *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, wygłoszonego przez prof. Carlo Nanniego stanowiła kontynuację i przełożenie niektórych treści poprzedniego wystąpienia na grunt pedagogiki. Według profesora personalizm traci znaczenie przy formułowaniu podstaw wychowania, staje się jedynie koncepcją historyczną, zdominowaną przez współczesne prądy myślowe. Istotne pozostaje jednak odniesienie do pojęcia osoby i wynikającej z niej podmiotowości człowieka. Pojawiają się jednak i tutaj zagrożenia dążenia w kierunku przesadnego indywidualizmu czy też spirytualizmu. Czołowym zadaniem pedagogów, filozofów wychowania jest „ponowne przemyślenie podmiotowości osobowej”, związanej z rzeczywistą wartością z życiem człowieka współczesnego. Będzie to zarazem poszukiwanie czynników integrujących między tożsamością i różnicowaniem, rzeczywistością realną i wirtualną, lokalnym i globalnym wymiarem egzystencji człowieka. Uwzględnienie tych płaszczyzn w tworzeniu „nowego humanizmu” pozwoli nadać wychowaniu człowieka w pełni osobowy, personalistyczny wymiar.

Następne referaty, ks. prof. Alfreda Wierzbickiego *Pedagogiczna moc filozofii* oraz ks. prof. Mariana Nowaka *Modele uprawiania filozofii wychowania*, z racji ograniczeń czasowych nie zostały wygłoszone w całości. Ich treść ukaże się w przygotowywanej do druku publikacji pokonferencyjnej.



Jako ostatni w sesji przedpołudniowej głos zabrał ks. prof. Andrzej Szostek. W wystąpieniu *Personalizm Jana Pawła II w twórczości Wojciecha Chudego* wskazał związki pomiędzy personalistyczną myślą prof. Chudego i Karola Wojtyły (Jana Pawła II). Personalizm etyczny Wojtyły stał się dla Chudego podstawą uprawianej przez niego filozofii i pedagogiki. W sposób twórczy, przy wykorzystaniu różnorodnych źródeł (filozofia, literatura, sztuka, kontekst społeczny i polityczny) interpretował go i nadawał mu oryginalny, znajdujący swe przełożenie na gruncie działalności pedagogicznej, charakter. Do podejmowanych przez niego, w pryzmacie myśli personalistycznej, zagadnień należały m.in.: osobotwórczy wymiar refleksji, problematyka niepełnosprawności, solidarności społecznej, w szczególności zaś sposób tematyka dotycząca kłamstwa naruszającego fundamentalne odniesienie człowieka – istoty rozumnej do prawdy. Inspiracja myślą Wojtyły znajdowała również swoje odzwierciedlenie w pracy dydaktycznej Chudego. Tematyka wielu podejmowanych pod jego kierunkiem prac seminaryjnych dotyczyła szczegółowych aspektów filozofii personalistycznej w kontekście rozwoju i wychowania człowieka.

Przedstawione przez prof. Szostka aspekty personalistycznej filozofii wychowania znalazły swoje przedłużenie w tematyce wystąpień prelegentów uczestniczących w popołudniowych obradach pięciu grup dyskusyjnych.

Prezentacje i dyskusje pierwszych dwóch sekcji koncentrowały się wokół filozoficznej refleksji nad wychowaniem i pedagogiką (grupa I) oraz metodologicznego aspektu filozofii wychowania (grupa II). Moderowanie obrad w wymienionych grupach podjęli: prof. Sławomir Sztobryn z Uniwersytetu Łódzkiego (referat wprowadzający: *Człowiek i paideia w stoickiej filozofii wychowania*) i dr Witold Starnawski z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz prof. Stanisław Palka z Uniwersytetu Jagiellońskiego (referat wprowadzający: *Filozofia wychowania i filozofia w wychowaniu*) i dr Agnieszka Regulska z Akademii Humanistycznej w Pułtusku.

Wystąpienia prelegentów dotyczyły zagadnień: 1. personalistycznych i dialogicznych podstaw filozofii wychowania, 2. wybranych filozoficznych koncepcji człowieka i wychowania (m.in. K. Wojtyły, J. Tischnera, J. Ciemieniewskiego, W. Wąsika), 3. metodologicznych aspektów filozofii wychowania i filozofii pedagogiki, 4. miejsca empirii w filozoficznej refleksji nad wychowaniem oraz wybranych aspektów filozofii wychowania w ujęciu prof. Chudego.

Treść wystąpień referentów grupy trzeciej skupiła się wokół aksjologicznych wymiarów wychowania i pedagogiki. Obrady w niej poprowadzili dr Marek Czachorowski (KUL) oraz dr Małgorzata Wałęjko (Uniwersytet Szczeciński), która w referacie wprowadzającym (a zarazem podsumowującym treściowo całość prac grupy) *Aksjologia wychowania w ujęciu śp. prof. Wojciecha Chudego* wskazała na aksjologiczną triadę (prawda, godność, wolność) jako konstytutywną dla procesu wychowania w koncepcji Chudego. Prelegentka wyakcentowała również kluczową rolę procesu sa-

mowychowania i postawy świadectwa ze strony wychowawcy dla rozwoju osobowego człowieka.

W toku obrad grupy podjęte zostały problemy: związku ewolucji myśli filozoficznej i aksjologii wychowania, współczesnego wychowania do wartości, roli poszczególnych wartości (godności, miłości) w rozwoju człowieka, a także w formułowaniu celów działań wychowawczych.

Prelegenci czwartej grupy dyskusyjnej, moderowanej przez prof. Alinę Rynio (KUL) i dr Iwonę Jazukiewicz (Uniwersytet Szczeciński), podjęli w swych wystąpieniach problematykę osoby ujmowanej jako źródło i kryterium wychowania. Personalistyczny wymiar wychowania, w szczególności zaś relacji wychowawczej, zaakcentowany został już na wstępie obrad w referacie *Autorytet, spotkanie i dialog w doświadczeniu i teoretycznej refleksji Wojciecha Chudego* prof. Rynio. Tematyka ta została również podjęta i rozwinięta w wystąpieniu *Autorytet mistrza* dr Iwony Jazukiewicz.

W poszczególnych prezentacjach podjęto także tematykę personalistycznych aspektów kształtowania sumienia, ujęcia i rozumienia osoby w wybranych koncepcjach filozofii wychowania (m.in. E. Kanta, A. Cieszkowskiego, pedagogii ignacjańskiej), a także wartości osoby jako fundamentu pedagogiki osób „wykluczonych” – niepełnosprawnych, starych, umierających, stanowiącej istotny obszar badawczy w pracy naukowej Wojciecha Chudego.

Tematyka obrad ostatniej grupy dyskusyjnej, *Wspólnota – kultura – tożsamość*, współprowadzonej przez ks. prof. Mariana Nowaka (KUL) oraz ks. dra Stanisława Chrobaka (UKSW w Warszawie) wykazywała największe zróżnicowanie. W jej obszarze znalazły się: problemy współczesnego życia społecznego: konsumpcjonizm, polityczne i etyczne dylematy cywilizacji zachodniej, wychowanie państwowe, etyka medyczna, podjęte w perspektywie personalistycznej koncepcji człowieka; społeczny wymiar filozofii wychowania prof. Chudego (jego „filozofia życia”, publicystyka), a także koncepcja stosunku wychowawczego w idei buddyjskiej *buddhisatwy*.

Różnorodny pod względem merytorycznym program konferencji *O personalistyczny wymiar filozofii wychowania* uzupełniony został elementami wspomnieniowymi i artystycznymi. Ich zadaniem było przybliżenie sylwetki i życia Wojciecha Chudego. Służyć miała temu, otwarta w przerwie obrad konferencyjnych, wystawa jego prac. Słowo wprowadzające, w obecności uczestników konferencji i zaproszonych gości, wygłosił Cezary Ritter – sekretarz Instytutu Jana Pawła II. Na ekspozycję składały się: zdjęcia związane z różnymi etapami i wydarzeniami z życia Wojciecha Chudego, wykonane przez niego rysunki oraz grafiki ubarwiające codzienne plany zajęć, jak również notatki do przygotowywanych wykładów i publikacji. Stanowią one wyraz aktywności artystycznej prof. Chudego, nieznaney dotąd bliżej szerszemu gronu odbiorców.

W atmosferze wspomnień przebiegała również ostatnia część konferencyjnego spotkania. Rozpoczął ją recital muzyki fortepianowej (utworów w sposób szczególnie bliskich zmarłemu) w wykonaniu młodego pianisty Tomasza Rittera, wielokrotnego laureata krajowych i międzynarodowych konkursów. W filmie *Droga do Wielunia* Dariusza Kriegera, zaprezentowane zostały fragmenty codziennego życia a także działalności naukowej, społecznej prof. Chudego.

Wielość treści podjętych w takcie dedykowanej Wojciechowi Chudemu konferencji wskazuje na szeroką możliwość aplikacji personalistycznej myśli na gruncie wychowania i pedagogiki. Filozofia wychowania prof. Chudego wpisuje się w nurt nowatorskich poszukiwań podstaw procesu wychowawczego, znajdujących swe odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej.

Organizatorzy konferencji, reprezentujący różnorodne środowiska naukowe, wyrazili nadzieję, iż inspirowana myślą Wojciecha Chudego dyskusja nad filozoficznym wymiarem pedagogiki i wychowania, rozpoczęta w toku obrad konferencyjnych, znajdzie swą kontynuację w kolejnych spotkaniach poświęconych tej problematyce.

ELŻBIETA STOCH

Katedra Edukacji Literackiej i Teatralnej KUL

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI  
*WSPÓŁCZESNE WYCHOWANIE A PEDAGOGIKA KLASYCZNA*  
KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II,  
5 GRUDNIA 2007

Konferencja szkoleniowa *Współczesne wychowanie a pedagogika klasyczna* odbyła się 5 XII 2007 r. w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Zorganizowało ją Kuratorium Oświaty w Lublinie we współpracy z Katolickim Uniwersytem Lubelskim oraz Fundacja Teresianum Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lublinie przy współudziale Fundacji *Servire Veritati* w Lublinie. Adresatem konferencji byli dyrektorzy, pedagodzy, nauczyciele i wychowawcy wszystkich typów szkół, pracownicy placówek oświatowych oraz wszyscy, którym bliskie są sprawy wychowania.

Marek Błaszczak, lubelski kurator oświaty, otwierając konferencję, zaznaczył, że we współczesnej szkole nierozłącznie z realizacją zadań dydaktycznych muszą być podejmowane zadania wychowawcze. Są one wyzwaniem dla nauczycieli wycho-

wawców. Celem współczesnej edukacji – w jego ocenie – powinien być wszechstronny osobowy rozwój ucznia, a zadaniem szkoły jest tworzenie odpowiednich warunków, w których młody człowiek rozwine się jako osoba, odnajdzie wzorce do naśladowania. Takim wzorcem i przyjacielem, mistrzem powinien być nauczyciel. Błaszczak wyraził nadzieję, że treści przekazane podczas konferencji staną się źródłem refleksji nad pracą wychowawczą, podejmowaną przez nauczycieli w szkołach i placówkach oświatowych Lublina i Lubelszczyzny.

Uczestnicy konferencji mieli możliwość zapoznania się z myślą i refleksją naukową na temat współczesnego wychowania i pedagogiki klasycznej. Sesję rozpoczął wykład prof. dra hab. Mieczysława A. Krąpca OP, pt. *Wychowanie klasyczne jako świadectwo ciągłości kultury europejskiej*, w którym znalazły się następujące tezy: „Bez wychowania nie ma kultury”, „Wychowanie człowieka – celem narodu i kultury narodowej”, „Wychowanie jako zadanie szkoły”.

Prelegent w pierwszej części swojego wystąpienia przypomniał, że u źródeł kultury europejskiej w antycznej Grecji leżało wychowanie (*paideia*), które stanowiło istotny cel ludzkiej społeczności organizującej się w rodzinie, szkole, gminie i państwie. Z codziennego doświadczenia wiedziano, że człowiek zdolny jest nie tylko do rzeczy wielkich i szlachetnych, lecz także do czynów nikczemnych. Stąd wynikała konieczność otoczenia człowieka od najmłodszych lat wychowaniem. Kultura ludzkiej duszy (*animi kultura*) została przez Rzymian porównana z kulturą – uprawą roli, ogrodu. Prof. Krąpiec zwrócił uwagę, że cechą charakterystyczną naszych czasów jest brak troski o wychowanie człowieka, co powoduje upadek ludzkiej kultury. Zewnętrznym objawem jest np. wulgaryzacja języka, używanie słów, które nie powinny nigdy „wyjść spoza zagrody ludzkich zębów”, jak mówił Homer.

Krąpiec, nawiązując do polskiej tradycji wychowania, stwierdził, że wychowanie człowieka wplecione w życie religijne daje gwarancję, że od „wewnątrz”, a nie na pokaz będziemy ludźmi kulturalnymi. Podsumowując pierwszą część wykładu, podkreślił, że bez wychowania nie ma kultury, jest swoista anarchia, bo usuwa się sens zasad rozumu, dobra i piękna.

Następnie przedstawił koncepcję mówiącą, iż wychowanie człowieka powinno być celem narodu i kultury narodowej. W swoich rozważaniach zwrócił uwagę na kształcenie i wychowanie człowieka jako procesy permanentne („od kołyski po grób”). W pierwszym okresie życia (do osiągnięcia pełnej dojrzałości) nieodzowna jest pomoc ze strony rodziców i szkoły, by skutecznie przygotować człowieka do dalszego samokształcenia i samowychowania. Człowiek nie może rozwijać się bez zakorzenienia ostatecznego w Bogu, bez głębszego poznania siebie i świata, bez poznania zastanej kultury, która jest naszym dziedzictwem.

W III części wykładu Krąpiec przybliżył zagadnienie wychowania jako zadania szkoły. Zwrócił uwagę, że bez proporcjonalnego rozumienia zdobytej wiedzy nie

kształtuje się człowiek używający rozumu, ale narzędzie, rozumne narzędzie systemu. Podkreślił, iż bez rozumienia i uzasadnienia nie ma kształcenia. W konkluzji stwierdził, że wychowanie i kształcenie w szkołach musi dzisiaj doprowadzić do tego, by człowiek wiedział, kim jest, jakie jest jego pochodzenie, jakie jest jego przeznaczenie, jakim dziedzictwem kultury europejskiej i polskiej ma żyć na co dzień, jak kształtować swoje relacje z innymi itd. Szkoły muszą rozumnie wychowywać osobę ludzką, żyjącą w społeczeństwie, by mogła się stać osobą oczekującą spełnienia się ostatecznego w życiu wiecznym, którego pragnienie wpisane jest w każdego z nas.

Następnie zabrała głos Helena Błazińska z KUL, która postawiła pytanie *Czy języki klasyczne są językami martwymi?* Podkreśliła, że tylko kilka procent współczesnych polskich licealistów uczy się języka łacińskiego, a jeszcze mniej greki, podczas gdy na zachodzie Europy jest to kilkanaście procent uczniów. Prelegentka przypomniała, że państwa Europy Zachodniej zbudowały swoje cywilizacje na fundamentach cywilizacji greckiej i rzymskiej, a w kulturze antycznej odnajdują źródła własnej historii, kultury, tożsamości. Kultura łacińska towarzyszyła od zarania dziejów polskiej państwowości. Wraz z chrześcijaństwem pojawiła się *lingua latina*, która umożliwiła nawiązanie kontaktów dyplomatycznych i kulturowych z ówczesną Europą. W języku Cezara i Cycerona zostały spisane najstarsze dokumenty, roczniki, dzieła literackie. Znajomość łaciny w dawnej Polsce świadczyła o wykształceniu i wysokiej pozycji społecznej. Błazińska przywołała znane słowa króla Stefana Batorego „Disce, puer, Latine, ego te faciam mościpanie” oraz wyeksponowała rangę języka łacińskiego w Rzeczypospolitej szlacheckiej. Mówiąc o współczesnym języku polskim, przywołała słowa i wyrażenia o klasycznej proveniencji (*komputer, CV, filia, debet* itd.). W konkluzji przypomniała słowa J. Tuwima z wiersza *Łacina*: „Jakiż to martwy język, jeśli nie wiedząc, przetrwał tysiąclecia”.

Tematem referatu dra Piotra Mazura z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie była *Przemoc i agresja w świetle klasycznej koncepcji wychowania*. Na wstępie przedstawił on rozważania nad zjawiskiem agresji i przemocy. Zaznaczył, że współczesne czasy naznaczone są wielorakim oddziaływaniem agresji i przemocy. W ocenie Mazura media propagują wiele niepokojących postaw, np. telewizja oznacza programy specjalnymi symbolami, ale zanim program zostanie wyemitowany, już w samych zwiastunach sceny przemocy pokazywane są wielokrotnie, także w czasie, kiedy telewizję oglądają dzieci. Prelegent stwierdził: „w mediach agresja się nie zdarza, ona jest trwałym ich tworzywem, nie tylko w postaci filmów epatujących przemocą, ale chociażby w formie przekazu informacji, sposobie toczenia dyskusji, odnoszenia do się do zaproszonych gości”. Największe zaniepokojenie budzi narastanie agresji i przemocy w szkołach. Naruszone zostają normy moralno-społeczne odnoszące się do akceptowalnych sposobów zachowań. Ponadto zostaje podważony autorytet pedagoga, co sprawia, że niweczy się możliwość kształcenia

i wychowania charakteru młodego człowieka. Prelegent zaznaczył, że agresja i przemoc w środowisku szkolnym są wielokierunkowe (relacje nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel) i wielowymiarowe (tworzą ją agresja i przemoc fizyczna, psychiczna, duchowa). Proces kształcenia i wychowania budowany jest na autorytetach, ale za nimi podąża zwykle jakaś siła.

W dalszej części swojego wystąpienia Mazur zajął się kwestią agresji jako uczucia. Przypomniał, że w ujęciu personalistycznym człowiek uważany jest za byt duchowo-cieleśny, osobę obdarzoną nieredukowalną godnością. Według prelegenta zarysowanie klasycznego rozumienia gniewu i jego wychowania miało na celu wskazanie zasadniczego charakteru i kierunku działań pedagogicznych, wspierających się na personalistycznej koncepcji człowieka. Mazur zwrócił uwagę, że kwestia opanowania gniewu nie jest efektem prostego zabiegu tłumienia emocji. Gniew trzeba opanować przez karność, ale karność jest ślepa i antypedagogiczna, jeśli nie towarzyszą jej łagodność i wyrozumiałość, które zabezpieczą działanie przed zwyczajnym pragnieniem zemsty. Badacz swoją uwagę skupił także na problemie wychowania uczuć w kontekście obowiązującego paradygmatu kulturowego.

Następnie zabrał głos ks. prof. dr hab. Marian Nowak, dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL. Przedstawił wykład w formie prezentacji multimedialnej pt. *Pedagogika klasyczna a współczesne kierunki pedagogiczne*. Na wstępie zaznaczył, że w bogactwie współczesnych podejść i w typologiach kierunków pedagogicznych szczególnej wartości nabiera możliwość odniesienia się do pedagogiki klasycznej i jej podstawowych elementów. Prelegent zwrócił uwagę, że pierwsze bliższe rozeznanie aktualnej sytuacji w myśli pedagogicznej, nawet bardzo pobieżne, pozwala na wyróżnienie w wychowaniu i pedagogice stanowisk, które opierają się na akceptacji pewnej tradycji, i tych, które wyrastają na bazie refleksji krytycznej.

Ks. Nowak, mówiąc o koncepcji wystąpienia, zaakcentował, że chce dokonać prezentacji tego przeciwieństwa wyrażonego w sformułowaniu tytułowym i wskazać na niektóre nasuwające się wnioski. Prelegent dokonał wyboru głównych teorii pedagogicznych, koncentrując się na ich podejściach badawczych oraz na typologii metodologicznej. W pierwszej części wykładu przedstawił typologię 7 najczęściej spotykanych postaw wychowawców. Są to: 1. *postawa wyczekująca*, charakteryzująca się tym, iż wychowawca ma pełne zaufanie w wewnętrzne zdolności jednostek do samowychowania i przyjmuje postawę powstrzymywania się od wszelkich form interwencji; 2. *postawa symbiozy* – działalność wychowawcy odbywa się w symbiozie z aktywnością wychowanego, a relacja wychowawcza jest otwarta na promowanie i umożliwianie rozwoju innym; 3. *postawa psychologizująca* – w której relacja wychowawcza jest zarazem relacją emocjonalną; 4. *postawa stałej interwencji* – wyrażająca się tym, iż wychowawca wspiera wychowanca i czuwa nad jego decyzjami oraz przyjmowanymi postawami, ponieważ zakłada, że wie o wiele lepiej, co wycho-

wanek powinien sobie przyswoić; 5. *postawa kształcąca* – kładąca nacisk na rozwój umysłowy i wzrost wiedzy wychowanka; 6. *postawa moralizująca* – wychowawca umożliwia wychowankowi przyjęcie i nabycie takich wartości i postaw, do jakich sam jest przekonany; 7. *postawa kontrolująca* – zakłada, że „istnienia” jeszcze niewychowane, są poddane negatywnym impulsom wewnętrznym, które poprzez wychowanie powinny zostać zamienione na odruchy i cechy pozytywne. Prelegent omówił podobieństwa i różnice pomiędzy poszczególnymi postawami.

Kolejny element wystąpienia ks. Nowaka stanowiła refleksja na temat rozwoju i specyfiki pedagogiki klasycznej i tradycyjnej. Nawiązując do myśli K. Sośnickiego, zwrócił uwagę, że przed J. F. Herbartem „istniały już liczne rozprawy pedagogiczne, ale można wątpić, czy miały one charakter naukowy”. W toku rozważań została przywołana m.in. koncepcja D. Bennera, według którego pedagogiczne działanie i myślenie miałyby respektować cztery zasady: 1. wychowalność jako określoność człowieka przez wolność, mowę i historyczność, 2. wymóg własnej aktywności, 3. przemienianie historycznej determinacji w określoność pedagogiczną, 4. spójność ludzkiej praktyki, jednak bez hierarchicznego jej uporządkowania.

Ks. Nowak zwrócił uwagę, że mówiąc „pedagogika klasyczna”, należy mieć na uwadze wielorakość jej podejść i pewien wspólny wszystkim ujęciom rys, tj. obecność zasad i norm rzutujących na sposoby postępowania i osiągania postawionych sobie celów. Normatywność jest zaś odrzucana przez współczesne koncepcje wychowania. W obszarze refleksji badawczej znalazły się humanistyczne (hermeneutyczne) koncepcje wychowania. Ks. Nowak zaprezentował i omówił tzw. koło hermeneutyczne. Podkreślił, że prymat *praxis*, który jest specyfiką hermeneutycznego podejścia do rzeczywistości, miał swoje słabe strony. Przywołał m.in. zarzut wysuwany pod adresem pedagogiki kultury, że nie potrafiła zapobiec zagrożeniom faszyzmu w Niemczech. Badacz omówił następnie empiryczne, krytyczne, strukturalistyczne i postrukturalistyczne oraz systemowe i konstruktywistyczne koncepcje wychowania. Uwypuklił uniwersalność i integralność pedagogiki klasycznej wobec aspektowości współczesnych tendencji i koncepcji wychowania. Za S. Kunowskim zwrócił uwagę, że sylwetkę nauczyciela wychowawcy powinna charakteryzować: 1. otwartość na wszelką prawdę w postaci wrażliwości, zrozumienia i przyjęcia wiedzy, 2. otwartość na wartości idealne, 3. otwartość na wszelkie dobro, 4. otwartość na wszelkie piękno przyrody, piękno dzieł artystycznych, piękno moralne i symboliczne, piękno nadprzyrodzone, 5. otwartość metafizyczna na głębię bytu i religijne elementy świętości. Przedstawił także pola, możliwości i drogi realizacji chrześcijańskiego wychowania uniwersalnego.

Kolejny prelegent, dr Artur Mamcarz-Plisiecki z Wyższej Szkoły Kultury Medialnej i Społecznej w Toruniu wygłosił referat na temat *Klasycznych wzorców wychowania w przeszłości i teraźniejszości*. Badacz przywołał słowa Barbary Kiereś – według

której w pedagogice europejskiej, od starożytnej Grecji do współczesności, ścierają się trzy nurty: pedagogika totalitarna (aprioryczna), pedagogika woluntarystyczna (naturalistyczna) i pedagogika personalistyczna (klasyczna, tradycyjna). W swoich rozważaniach prelegent skoncentrował się na pedagogice klasycznej, najpełniej – w jego ocenie – rozwijającej człowieka. Postanowił odpowiedzieć na pytanie, czym jest w ogóle kultura klasyczna. Mamcarz-Plisiecki, nawiązując m.in. do publikacji Henryka Kieresia o kulturze klasycznej, zwrócił uwagę na 3 kryteria rzeczowe, potrzebne do charakterystyki tradycji kultury klasycznej (tzw. teoria aspektu, koncepcja człowieka i kryteria uczestnictwa w tak zwanej kulturze), a następnie szczegółowo je omówił. Mówiąc na temat kryteriów uczestnictwa w kulturze, przywołał model wychowania w starożytnej Grecji, którego ideałem był człowiek moralnie piękny (*kalo-kagathos*), wszechstronnie wykształcony. Odwołał się do sofistów, którzy przełamali w Grecji starszlachecki monopol wychowawczy, polegający na przekonaniu, że *arete* (cnota) dostępna jest wyłącznie dla szlachetnie urodzonych. Ich wychowanek nie był już zdeterminowany przez pochodzenie, a na jego proces wychowania składały się trzy elementy: nauczanie (*didaskalia*), uczenie się (*mathesis*) i ćwiczenia (*askesis*).

Autor referatu zaakcentował, że grecko-rzymska szkoła, oparta na wolności i względnej łagodności wobec wychowanka, dzięki Kasjodorowi przeniesiona w formie *artes liberales* w świat chrześcijański, stanowi trwałe dziedzictwo europejskiej pedagogiki. Za Tadeuszem Zielińskim przywołał fakty istotne dla pedagogiki. Z antyku wywodzi się typ szkoły ogólnokształcącej, ale i humanitarnej, z centralnym przekonaniem o dobroci ludzkiej natury, którą może rozwinąć dobry przykład. Szkoła była dopełnieniem wychowania domowego, w jej centrum stał ideał dążenia do wiedzy jako funkcji organicznej duszy ludzkiej, obok męskiego był obecny ideał wychowania kobiecego itd.

Mamcarz-Plisiecki przedstawił także rozważania na temat klasycznych wzorców wychowania w Polsce. Nieodłącznym elementem wychowania – o czym pisał wcześniej Stanisław Łempicki – były: 1. wychowanie religijne, 2. wychowanie patriotyczne oraz 3. przywiązanie do kształcenia humanistycznego i do szkoły humanistyczno-klasycznej. Wychowanie patriotyczne organizowały trzy składniki: dziedziczny element rycersko-żołnierski, rzymski charakter patriotyzmu polsko-szlacheckiego (patrzenie na państwo polskie jako starożytną *Respublica*), bardzo silny element wolnościowy. Badacz przypomniał koncepcje patriotyzmu w dziejach Polski przedrozbiorowej oraz żywotność romantycznej tradycji walki i pozytywistycznej – patriotyzmu pracy.

Prelegent poruszył także kwestię „pedagogii narodowej”. Zwrócił uwagę na to, że szukanie „narodowego wychowania” powinno polegać raczej na tym, by ogólne wskazania pedagogiczne dostosować do polskiej mentalności. Argumentując, przy-



wołał myśl o. Jacka Woronieckiego – filozofa i etyka, profesora i rektora KUL, który uważał, że „sekret wychowania narodowego polega na tym, by w kształceniu charakteru iść po linii temperamentu, a nie wbrew niemu”. Zastanawiał się także, co klasyczne wykształcenie wnosiło do polskiego temperamentu. Według niego: zmuszało młodego człowieka, szczególnie nauka łaciny – do systematycznego i pilnego wysiłku; pozwalało także harmonijnie łączyć emocjonalność z rozwojem intelektualnym, wpływało na zwalczanie narodowej próżności.

Konferencja zakończyła się ponownym wystąpieniem mgr Haliny Błazińskiej, która przedstawiła prezentację multimedialną *Wędrówka po Lublinie. W poszukiwaniu łacińskich napisów*. Autorka, podobnie jak na IV Lubelskim Festiwalu Nauki, w ciekawy sposób zaprezentowała zebranych obiekty sakralne oraz świeckie, w których znajdują się łacińskie inskrypcje. Dzięki prezentacji multimedialnej uczestnicy konferencji odbyli wędrówkę po tych miejscach, w których *lingua latina* od wieków jest obecna. W Lublinie jest ich wiele, są w każdym z historycznych kościołów, widnieją na kamienicach Starego Miasta, budynkach uczelni oraz jako epitafia na nagrobkach. W powstałym w XVIII w. kościele Kapucynów na Krakowskim Przedmieściu nad ołtarzem znajduje się łaciński napis, mówiący, iż świątynia ma przywilej odpustowy; w kościele Świętego Ducha: *Hic recipit peccatores* – Tu przyjmuję grzeszników; w kościele Karmelitów widnieje łacińska inskrypcja mówiąca, iż „Maryja jest początkiem lepszego świata”; na tympanonie katedry umieszczono dedykację: *Soli Deo* itd. Prezentacja miała na celu zwrócić uwagę pedagogów na rolę języka łacińskiego w dziedzictwie kulturowym Lublina oraz nakłonić dyrektorów szkół do otwierania klas, w których uczniowie mogliby uczyć się także języka łacińskiego.

W kontekście przywołanych wypowiedzi można stwierdzić, że konferencja *Współczesne wychowanie a pedagogika klasyczna* była wartościowym spotkaniem pedagogów – teoretyków i praktyków. Prelegenci, nawiązując tematycznie do wartości, na których zbudowano kulturę europejską, pokazali, że nie straciły one na aktualności i powinny stanowić wzór do tworzenia modelu współczesnej edukacji.



Alina R y n i o, *Wychowanie chrześcijańskie – między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, ss. 1152.

Recenzowana książka jest efektem oraz uwieńczeniem podjętych wysiłków naukowych i organizacyjnych związanych z przygotowaniem międzynarodowej konferencji naukowej nt. *Wychowanie chrześcijańskie wobec wyzwań współczesności*, która odbyła się 15 X 2006 r. w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Podjęta problematyka na łamach książki dotyczy niezmiernie aktualnych i ważnych zagadnień dla procesu wychowania. Akcentuje szczególną rolę i jednocześnie wskazuje obszary zadań dla wychowania chrześcijańskiego w kontekście różnorodnych wyzwań współczesności zarówno przynoszących szanse edukacyjną, jak i wynikających z zagrożeń cywilizacyjnych.

Zawarta w książce problematyka czerpie z dorobku oraz inspiracji myśli filozoficznej i światopoglądowej, które stoją u podstaw związku, jaki istnieje pomiędzy pedagogiką a filozofią i teologią oraz naukami przyrodniczymi i humanistycznymi. Można więc mówić o wychowaniu, które umożliwia uwzględnienie różnorodnych obszarów życia człowieka, a tym samym o integralnym ujęciu procesu wychowania, które zachowuje i podkreśla potrzebę związku pomiędzy filozofią i teologią a pedagogiką.

Książka składa się z siedmiu części poprzedzonych wprowadzeniem, w którym znajduje się przedmowa Autorki oraz zamieszczone wypowiedzi i listy (JM ks. prof. dr hab. Stanisława Wilka – Rektora KUL; kard. Zenona Grocholewskiego – prefekta Kongregacji Edukacji Katolickiej w Watykanie; kard. Stanisława Dziwisza – Metropolity Krakowskiego; prof. Michała Seweryńskiego – Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego; bpa Kazimierza Nycza – Przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski; ks. dr hab. Mariana Nowaka, prof. KUL – Przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej KNP PAN) oraz sprawozdań z grup dyskusyjnych, podsumowania i aneksu (tekst wygłoszonej homilii bpa Kazimierza Nycza, program konferencji i dokumentacja fotograficzna).

W pierwszej części tomu (*W poszukiwaniu teoretycznych podstaw wychowania chrześcijańskiego*) ukazano problematykę, która koncentruje się wokół teoretycznych

zagadnień i kontekstów dotyczących źródeł i istoty pedagogiki chrześcijańskiej. Zamieszczone teksty wskazują na wieloaspektowość i złożoność zagadnień, które współtworzą i dopełniają dynamikę procesu wychowania chrześcijańskiego, przy uwzględnieniu filozoficzno-teologicznych fundamentów wychowania (ks. J. Bagrowicz; ks. M. Rusiecki; S. Michałowski) oraz przemian kulturowych i cywilizacyjnych niosących ze sobą szanse i zagrożenia dla procesu wychowania chrześcijańskiego (Michele De Beni; Constantino Esposito; H. Gajdamowicz; B. Kiereś). Interesujący jest tekst ks. J. Tarnowskiego, w którym Autor wyjaśnia i zarazem przypomina koncepcję pedagogiki personalno-egzystencjalnej, w którą wpisują się kategorie procesu wychowania, takie jak: spotkanie, dialog, autentyczność i zaangażowanie. Ciekawe poznawczo jest ukazanie najpierw paradoksu pedagogiki chrześcijańskiej, a następnie odniesienie jej do życia współczesnego człowieka. Tom zamykają artykuły dotyczące wychowania chrześcijańskiego w ujęciu Stefana Kunowskiego i Wolfganga Brezinki (J. Karczewska, I. Szewczak).

Część druga (*Pedagogika chrześcijańska w relacji do innych nauk i dyscyplin*) ukazuje źródła i przedmiot pedagogiki chrześcijańskiej. Podejmuje refleksję nad jej specyfiką i związkami z innymi dyscyplinami naukowymi. Na uwagę zasługuje ukazanie aktualności i obszarów badawczych pedagogiki chrześcijańskiej, a tym samym wskazanie na jej wartość dla procesu wychowania współczesnego człowieka. Kolejne artykuły przedstawiają związki pedagogiki chrześcijańskiej z biografistyką (G. Karolewicz), teologią (M. Marczewski; A. Potocki), szczególnie zaś z filozofią, personalizmem chrześcijańskim i zagadnieniami etyki (m.in. W. Chudy; T. Guz; K. Kalka; J. Horowski, A. Okońska-Walkowicz, M. Grzegorzewska, P. Magier).

Trzecia część książki (*Istotne dziedziny i obszary wychowania chrześcijańskiego*) w omawianych treściach skupia się na ukazaniu współczesnych kontekstów i obszarów wychowania. Autorzy artykułów wskazują na ważność problematyki dotyczącej wychowawczych aspektów kształtowania własnej tożsamości (A. Lendzion), wychowania moralnego (M. Wolicki), wychowania do wolności, odpowiedzialności, przebaczenia oraz wychowania do dialogu (J. Kostkiewicz, A. Molesztak, A. Król, E. Sakowicz). Odrębny obszar problemowy dotyczy wychowania w rodzinie, szczególnie odkrywania na nowo wartości chrześcijańskiego wychowania prenatalnego (D. Kornas-Biela), doświadczenia miłości w relacji wychowawczej (D. Opozda) oraz miejsca kultury i tradycji w wychowaniu chrześcijańskim (T. Kukołowicz).

Problematyka części czwartej (*Współczesne konteksty wychowania chrześcijańskiego*) ukazuje niezmiernie aktualne i ważne tematy dotyczące szans edukacyjnych i zagrożeń cywilizacyjnych dla wychowania chrześcijańskiego. Poszczególne Autorzy tomu akcentują znaczenie różnych sfer życia człowieka, które pozostają obszarami wyzwań dla chrześcijanina (ks. J. Mariański, ks. S. Szczyrba, T. Sakowicz). Treści artykułów poruszają również zagadnienia wychowania chrześcijańskiego zarówno

w kontekście różnorodnych uzależnień, jak i procesu resocjalizacji (ks. J. Śledziano-wski, ks. Z. Iwański). Odrębny i bardzo ważny blok zagadnień dotyczy aktualności katolickich systemów wychowania oraz roli wzorców i wzorów osobowych w wychowaniu chrześcijańskim, m.in. M. Darowskiej (A. Hudycz); O. Jacka Woronieckiego (M. Tomczyk) i Anny Jenke (s. B. Lipian). Autorzy podejmują zarówno zagadnienia dotyczące atrakcyjności wychowania chrześcijańskiego (A. Rynio), jak też uprzedzeń religijnych i zagrożeń wynikających z działalności ruchów pseudoreligijnych (M. Więczkowska, A. Różańska).

Treści części piątej (*Wychowanie chrześcijańskie w domu, szkole i w Kościele*) koncentrują się na ukazaniu zadań oraz wskazaniu i odkryciu na nowo roli środowisk wychowawczych w procesie wychowania chrześcijańskiego zarówno rodzinnego (ks. S. Dziekoński, ks. A. Offmański), jak też parafialnego, szkolnego i medialnego (ks. R. Chałupniak). Autorzy artykułów podejmują kwestie wychowania chrześcijańskiego jako wyzwania dla szkoły i katechezy (ks. M. Studenski, ks. J. Stala, B. Wolny) oraz szkoły katolickiej (ks. A. Maj) oraz uniwersytetu katolickiego (ks. A. Akimjak, ks. V. Littva, A. Jaworska). Ponadto analizowane są aspekty historyczne, dotyczące duszpasterstwa młodzieży na Lubelszczyźnie w latach 1918-1939 (ks. E. Walewander).

Część szósta publikacji (*Wychowanie chrześcijańskie poprzez pracę, teatr i media*) skupia się na ukazaniu wartości i sensu wychowania poprzez pracę, szczególnie zaś wartość pracy w ujęciu teologicznym i filozoficznym (ks. Cz. Kustra, G. Grzybek). Odrębny blok tematów poświęcony jest ukazaniu roli mediów, ujmowanych jako środowisko wychowawcze, szczególnie zaś roli teatru i radia w wychowaniu chrześcijańskim (B. Styk, ks. K. Łuszczek, D. Bis, ks. J. Miąso). Prezentowane są również tematy związane z zagadnieniami dotyczącymi osób niepełnosprawnych (E. Domagała-Zyśk) oraz analizy badawcze, ukazujące hierarchię wartości i realizmu życiowego studentów pedagogiki (A. Olszak). Kolejny, interesujący poznawczo artykuł odnosi się do kwestii mistrzostwa pedagogicznego jako wyzwania dla pedagogiki chrześcijańskiej (T. Olearczyk).

Problematyka części siódmej ogniskuje się wokół „*Wychowania poprzez uczestnictwo w kościelnych ruchach religijnych i stowarzyszeniach*”. Cykl artykułów dotyczących sensu wychowania w kościelnych ruchach religijnych otwiera referat T. Ożoga. Kolejni Autorzy artykułów ukazują i charakteryzują specyfikę ruchów i stowarzyszeń katolickich, m.in. Ruchu Comunione e Liberazione (ks. A. Skreczko, U. Piętka, ks. L. Waga); Ruchu Focolari (A. Abignente, D. Kornas-Biela, M. Kozubek), Ruchu Światło-Życie (D. Franków), Drogi Neokatechumenatu (ks. Z. Czerwiński). Pozostałe artykuły przedstawiają problematykę dotyczącą przekazu tradycji religijnej, ujmowanej jako jeden z etapów wychowania religijnego (M. Strzelec), zaangażowania woluntarystycznego młodzieży (K. Braun), istoty wychowania harcerskiego (A. Petko-

wicz) oraz funkcjonowania Akademii Młodzieżowej jako przykładu systemu integralnego wychowania (W. Czakon).

Recenzowany tom kończą artykuły poświęcone analizie działalności sekt (P. T. Nowakowski) i recepcji nowych treści religijnych w świadomości polskiego społeczeństwa (A. Białowąs). Cała publikacja wpisuje się w nurt badań nad wychowaniem chrześcijańskim, ze szczególnym ukierunkowaniem na konieczność interdyscyplinarnego ujmowania problematyki. Pomimo wielości Autorów styl publikacji jest jasny, a przekazywane treści są zrozumiałe dla czytelnika. Na uwagę zasługuje umieszczona w poszczególnych artykułach bogata bibliografia z zakresu pedagogiki katolickiej, analizowanej w odniesieniu do różnych dyscyplin naukowych. Bez wątpienia publikacja zainteresuje zarówno teoretyków i praktyków wychowania (nie tylko chrześcijańskiego), jak i studentów kierunków pedagogicznych, filozoficznych i teologicznych.

Niewątpliwie aktualność, różnorodność i bogactwo podjętych zagadnień w recenzowanej publikacji, jak też wskazanie potrzeby kontynuowania i rozwijania kolejnych obszarów badań i opracowań naukowych, świadczą o merytorycznej i naukowej wartości książki, w której można odnaleźć złożoność problemów procesu wychowania wyjaśnianych w duchu tradycji chrześcijańskiej. O wartości naukowej i randze recenzowanej pracy świadczy to, że jest ona syntezą i analizą tego, co przeszłe, w znaczeniu fundamentalnym. Na tej podstawie analizuje się również to, co jest obecnie, oraz uwzględnia się to, w jakim kierunku powinno zmierzać wychowanie chrześcijańskie, z założeniem dynamiki przemian społeczno-kulturowych, ekonomiczno-politycznych i cywilizacyjnych. Specyfiką i zarazem wartością recenzowanej publikacji, jest fakt, że wśród jej Autorów są pracownicy naukowcy z różnych ośrodków naukowych w Polsce i za granicą, jak też osoby, którym bliskie jest wychowanie chrześcijańskie.

*Dorota Bis*

Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej KUL

Cynthia J. Kellet Bidoli, Elana Ochse (red.), *English in International Deaf Communication*, Bern: Peter Lang 2008, ss. 444.

Zmiany polityczne i społeczne ostatnich lat, a zwłaszcza umiędzynarodowienie edukacji i powszechne migracje sprawiły, że język angielski w coraz większym stopniu staje się współcześnie podstawowym narzędziem porozumiewania się zarówno na poziomie naukowych dyskursów, jak i codziennej ludzkiej komunikacji. Prawdło-

wość ta dotyczy także grupy osób z uszkodzonym słuchem. W Polsce i w innych krajach uczą się oni języka angielskiego jako obcego, aby móc następnie wykorzystywać go w nauce, pracy zawodowej czy też codziennej komunikacji. Praktyce towarzyszy na tym polu także aktywność teoretyków: w ostatnich latach zwiększyła się ona zwłaszcza wśród naukowców badających uwarunkowania i metody recepcji języków obcych przez osoby z różnego rodzaju niepełnosprawnościami.

Omawiana publikacja to efekt współpracy surdopedagogów i językoznawców z kilku krajów europejskich. Jej celem jest przedstawienie wyników badań nad uwarunkowaniami używania języka angielskiego przez osoby niesłyszące w szeroko rozumianym kontekście międzykulturowym i wielojęzycznym.

Książka składa się z trzech części: wstępnej, w której omówione są podstawowe uwarunkowania komunikacji osób głuchych, oraz dwóch części metodologicznych: pierwsza z nich omawia zagadnienie nauczania niesłyszących języka angielskiego przy użyciu języków migowych, druga natomiast porusza problem tłumaczeń dla osób niesłyszących i zastosowania w nauczaniu języków narodowych.

W części wstępnej zamieszczono trzy rozdziały. Rozważania w nich zamieszczone dotyczą kluczowych dla osób niesłyszących, a tym samym i dla surdopedagogów zagadnień związanych z współcześnie opracowanymi neurofizjologicznymi podstawami rozwoju języka u osób niesłyszących (B. Woll, S. Sharma) oraz problemów terminologicznych używania pojęć takich, jak: *język ojczysty*, *drugi język*, *wychowanie dwujęzyczne* czy *społeczność osób niesłyszących (Deaf Community)*, które ukazane są w kontekście zarówno europejskim (T. Skutnabb), jak i światowym (D. Coakley). Rozdziały pierwszej części metodologicznej są streszczeniem badań nad motywacją osób niesłyszących do uczenia się języka obcego, która w większości nie jest motywacją utylitarną (lepszą pracą, wyższe zarobki), ale ma charakter motywacji wewnętrznej, wynikającej z chęci poznania narzędzi umożliwiających pełniejszy kontakt z innymi i poznanie światowego dorobku naukowego i kulturowego. Autorzy zwracają także uwagę na dodatkowe korzyści płynące z uczenia się języka obcego przez osoby niesłyszące, np. ćwiczenie skutecznych strategii uczenia się kontekstualnego (F. Dotter) czy budowanie pełniejszego obrazu samego siebie w wielokulturowej społeczności (E. Ochse), a także wskazują konkretne skuteczne rozwiązania dydaktyczne: stosowanie podejścia gramatycznego, a nie komunikacyjnego (J. Fleming), wykorzystanie technologii komputerowych i informacyjnych (M. Hilzensauer, A. Skant, B. Van Den Bogaerde), nauczanie z wykorzystaniem Międzynarodowego Języka Migowego (ISL) oraz wykorzystanie pisma w nauczaniu (K. Svartholm).

W drugiej części metodologicznej zarysowano krótko historię edukacji niesłyszących, stan współczesnych badań, a także przyszłe wyzwania związane z koniecznością używania języka angielskiego przez osoby niesłyszące w ich społeczności, ale także w trakcie edukacji, podróży czy wspólnej pracy z osobami słyszącym (M. Nar-

di). Podstawową trudnością postrzeganą przez autorów jest edukacja nie tylko osób niesłyszących w zakresie znajomości języka angielskiego, ale także słyszących i niesłyszących tłumaczy, którzy mogliby używać języków migowych oraz języka angielskiego (T. Haesenne, D. Huvelle, P. Kerres, L. Leroise). Autorzy mają świadomość, że wiele kwestii pozostaje w tym zakresie nie rozwiązanych, ale proponują także sprawdzone przez siebie metody: model tłumaczenia między dwoma językami, z których żaden nie jest językiem ojczystym tłumacza (S. Scholl), uwzględnianie perspektywy międzykulturowości w tłumaczeniach (C. Kellett Eugeni, L. Leroise) oraz tłumaczenie dla i wykorzystanie w tłumaczeniach mediów elektronicznych (L. Allsop, J. Kyle, C.K. Bidoli, C. Kellett Eugeni).

Recenzowana publikacja jest pierwszą tak kompleksowo omawiającą zagadnienie roli języka angielskiego w edukacji osób niesłyszących, a także ich funkcjonowaniu w dorosłym życiu. Zawiera cenne uwagi metodyczne, osadzone w różnorodnych koncepcjach surdopedagogicznych, pozwala spojrzeć na to specyficzne pole badawcze surdopedagogiki także z punktu widzenia lingwistyki oraz pedagogiki międzykulturowej. Uczy otwartości na różnorodność poglądów i motywuje do współpracy międzydyscyplinarnej i międzynarodowej, przekonując, że współcześnie jedynie przyjęcie takiej otwartej perspektywy badawczej daje szansę na wymianę doświadczeń i koncepcji, a w efekcie znalezienie skutecznych sposobów pracy pedagogicznej, która będzie mogła odbywać się w różnych krajach i służyć różnym grupom osób niesłyszących.

*Ewa Domagała-Zyśk*  
Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL

Czesław Stanisław Bartnik, *Pamiętnik duchowy z lat 1950-1958*, Lublin: Wyd. Standruk 2006, ss. 288, Aneks, Indeks osób.

*Pamiętnik* przeczytałem w ciągu kilku dni, niemal jednym tchem. Jest to książka, którą z wielu powodów czyta się od razu od początku do końca. Przede wszystkim przemawia szczerością wyznań, prawdą przedstawianej rzeczywistości. Autor życie tamtych lat ukazuje takie, jakie ono wtedy było. Robi to bez zbędnych słów. Jego język jest rzeczowy, oszczędny, ale żywy, a nawet barwny. *Pamiętnik* stał mi się bliski również dlatego, że znalazłem w nim, jakby w lustrze, odbicie dziejów własnego życia duchowego.



Nieustanne borykanie się Autora z własnym życiem wewnętrznym prowadzi czytelnika do wniosku: dopóki człowiek się odnawia, dopóty żyje. Trzeba stale się odraźać przez duchową przemianę i miłość. W tym sensie *Pamiętnik duchowy* zachęca do nieustannej pracy nad sobą. Dobrze zatem, że ks. prałat Cz. Bartnik udostępnił tak ciekawe i wartościowe pod każdym względem dzieło introspekcji. Subtelna, drobniarogowa analiza zmagania i przeżyć duchowych, jakie kryją się nieraz za bardzo lapidarnie sformułowanymi postanowieniami, robionymi na żywo, na przykład po spowiedzi, odsłania człowieka o wielkiej wrażliwości moralnej, samotnika, szukającego dla siebie miejsca, czasami bezskutecznie, w mało przyjaznej mu rzeczywistości lat powojennych. Telewizja Polska emitowała przed paru laty cykliczny program pt. *Zwyczajni niezwyčajni*. Wydaje się, że ten tytuł trafnie oddaje istotę tego, kim jest kapłan: zwyczajny w swoich ludzkich słabościach, ale przez przyjęcie święceń *niezwyčajny*, bo cały zanurzony w Chrystusie.

*Pamiętnik duchowy* zawiera zapiski kronikarza prawie z dziesięciu lat (1950-1958). Był on wtedy przekonany o własnej niedoskonałości, widział konieczność nieustannej pracy nad dalszym kształtowaniem swego intelektu i sumienia. Notatki duchowe przedstawiają go jako człowieka nie znającego odpoczynku, wiecznego wędrowca, który kierowany głosem wewnętrznym przychodzi, obserwuje, zostaje chwilę i podąża dalej. Nie zatrzymuje się tylko na sobie. Rejestruje wszystko, co działo się wówczas na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, w diecezji lubelskiej, w całej Polsce. Każdy podany szczegół ma swoją wymowę i składa się na pełny obraz trudnych lat powojennej rzeczywistości polskiej.

Można śmiało powiedzieć, że książka jest niepowtarzalnym dziełem „literatury faktu”, w tym wypadku „faktu duchowego”. Odnotowuje przeżycia, myśli, uczucia i stany duchowo-religijne w ostatnich latach kleryckich i pierwszych latach kapłaństwa. Autor zapewnia, że jest to absolutnie wierne odtworzenie prowadzonych na bieżąco przeszło pół wieku temu notatek, bez dodawania i upiększania czegokolwiek z dzisiejszego punktu widzenia (s. IV okładki). Taka „fotografia” z odległej już przeszłości z całą pewnością może skłonić wielu ludzi do choćby krótkiej refleksji nad ich własnym życiem religijnym i duchowym. Książka zasługuje na szerokie upowszechnienie nie tylko wśród duchowieństwa. Przed każdym czytelnikiem stawia ważne pytanie: „Co zrobiłeś z powołania twojego?”.

Historik wychowania znajdzie w niej wiele korzyści dla siebie. Chociażby np. aneks to wykaz pierwszych lektur Autora z lat 1936-1946. Obejmuje on 393 tytuły książek przeczytanych od I klasy szkoły podstawowej do IV klasy gimnazjum w Szczepieszynie. Początkowo wypożyczał je z biblioteki szkolnej, która mieściła się w jego domu rodzinnym, później od starszego rodzeństwa. Ks. Bartnik zdradza swoje upodobania czytelnicze: „Uwielbiam [...] literaturę faktu i historyczną. Jedno-

częściej jednak bardzo lubię piękno języka, jego siłę, wyrazistość, dosadność, poetyczność, metaforykę [...]” (s. 269). To zarazem jego preferencje jako autora.

Przez recenzowane tu studium ks. Bartnik pozostaje bliski wielu autorom wypowiadających się w dziedzinie introspekcji. Henri Frédéric Amiel (1821-1881) (*Dziennik intymny*, wybór i przekład J. Guze, przedmowa M. Janion, Warszawa 1977, s. 115), szwajcarski pisarz, profesor filozofii na Uniwersytecie w Genewie, w swym słynnym dziele *Dziennik intymny*, uznanym za arcydzieło introspekcji, proroczo napisał w 1866 r.: „W gruncie rzeczy człowiek nowoczesny ma ogromną potrzebę, żeby się ogłuszyć, i utajony wstręt do wszystkiego, co go pomniejsza; dlatego wieczne, nieskończone, doskonałe budzi w nim przerażenie. Chce siebie uznać, podziwiać, być z siebie zadowolonym i w konsekwencji odwraca oczy od każdej przepaści, która przypomina mu jego nicość. Oto gdzie kryje się prawdziwa małość tylu naszych wspaniałych umysłów [...]; a jeszcze rosnąca frywolność naszych tłumów, co prawda wciąż bardziej wykształconych, ale i wciąż bardziej powierzchownych w swoim pojmowaniu szczęścia”. Do takich samych wniosków prowadzi lektura *Pamiętnika duchowego* ks. Cz. Bartnika.

Stało się to z pożytkiem dla potencjalnych czytelników, że ks. Bartnik zdecydował się opublikować swoje tak bardzo osobiste zapiski i przemyślenia z czasów młodości. Dla licznych kolegów, znajomych, uczniów, wychowanków, dla wielkiej rzeszy miłośników jego twórczości naukowej, publicystycznej i literackiej pozycja ta jest ogromnie cenna. Odślonięcie swego intymnego świata zmniejsza dystans między autorem a odbiorcą. Zbliża ich do siebie. Wypada czekać na dalsze, zapowiedziane w zakończeniu *Pamiętnika duchowego z lat 1950-1958*, autobiograficzne publikacje. Bardzo nam takich wyznań potrzeba.

*Ks. Edward Walewander*  
Katedra Pedagogiki Porównawczej KUL

Robert Orin Cornett, Mary Elsie Daisey, *The Cued Speech Resource Book For Parents Of Deaf Children*, Cleveland (Ohio): National Cued Speech Association 2001, ss. 820.

*The Cued Speech Resource Book For Parents Of Deaf Children* jest książką napisaną dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu oraz dla rehabilitantów, którzy zdecydowali się na korzystanie w rehabilitacji dziecka z metody fonogestów bądź rozważają taką możliwość. Napisana została przez samych twórców metody *Cued Speech*:

profesora Uniwersytetu Gallaudeta Roberta Orina Cornetta, który opracował naukowe podstawy tej metody, i Mary Elsie Daisey, matkę niesłyszącej dziewczynki, która jako pierwsza zdecydowała się na korzystanie z fonogestów w komunikacji ze swoim dzieckiem. Do współautorów książki należy zaliczyć także 14 rodzin wychowujących dzieci niesłyszące, których członkowie zgodzili się być recenzentami pierwszej wersji książki oraz ubogacili ją własnymi wspomnieniami, komentarzami i radami. To właśnie te relacje, a także świadectwa samych młodych osób korzystających z fonogestów w Stanach Zjednoczonych, Belgii, Kanadzie, Francji i Hiszpanii sprawiają, że książka jest nie tylko standardowym podręcznikiem fonogestów, ale barwnym i wzruszającym dokumentem o odważnych, poszukujących rodzicach oraz otwartych i pomocnych im profesjonalistach.

Według zamieszczonych we wstępie słów Autorów, książka ma za zadanie pomóc rodzicom w wypracowaniu adekwatnej oceny problemów związanych z głuchotą ich dziecka, wesprzeć ich w trudnych chwilach, które przeżywają po otrzymaniu diagnozy, a także umożliwić im nabycie umiejętności pomagających w zrozumieniu potrzeb dziecka i sprostaniu im, poprzez zastosowanie fonogestów. Nie mniej istotnymi celami tej publikacji jest dostarczenie rodzicom wiedzy i umiejętności pozwalających na podjęcie trafnych decyzji dotyczących metod edukacji i rehabilitacji ich dziecka, tak, by autentycznie służyły ich dobru i nie przeszkadzały w wypełnianiu ról rodzicielskich.

Trzydzieści rozdziałów, z których składa się książka, można umownie podzielić na trzy części, omawiające kolejno: przeżycia rodziców po otrzymaniu diagnozy o uszkodzeniu słuchu i argumenty przemawiające za słusznością wyboru metody fonogestów, kolejne etapy nabywania różnych umiejętności językowych z zastosowaniem fonogestów oraz postępowanie rodziców w pewnych specyficznych sytuacjach pojawiających się w trakcie korzystania z tej metody. Książka uzupełniona jest bogatymi materiałami służącymi do poznawania i nabywania biegłości w używaniu angielskiej wersji fonogestów oraz wyborem przepisów prawnych przydatnych rodzicom dzieci niesłyszących.

Część pierwszą, składającą się z czterech rozdziałów książki, warto polecić jako lekturę obowiązkową dla wszystkich rodziców, którzy właśnie dowiedzieli się, że ich dziecko ma kłopoty z poprawnym słyszeniem. Autorzy przyznają, że głównym dylematem przed którym stanęli na tym etapie tworzenia książki, było to, jak wiele informacji o trudnościach i ograniczeniach związanych z głuchotą zawrzeć, aby jednocześnie rodzice wiedzieli maksymalnie dużo, ale i nie poczuli się przygniecieni ogromem i złożonością problemów, przed którymi stoi i dziecko, i oni sami. W rozwiązaniu tego dylematu pomogli sami rodzice dzieci niesłyszących. Bob Goodall, ojciec niesłyszącego chłopca, przyznał, że na samym początku ktoś powinien powiedzieć mu przede wszystkim o tym, że jego „syn nie będzie go rozumiał”, a on nie będzie rozu-

miał, co chce mu powiedzieć jego dziecko, że przy zastosowaniu tradycyjnych metod rehabilitacji dziecko będzie musiało być „nauczone” każdego słowa swego języka narodowego, a pomimo wielu godzin pracy nad językiem „nie będzie umiało czytać ze zrozumieniem”, nie będzie lubiło czytać, a jego język narodowy będzie dla niego jakby „językiem obcym” (s. 1-2). Przyjmując tę opinię jako punkt wyjścia, Autorzy nie unikają przekazywania czytelnikowi pełnej, obiektywnej, popartej badaniami informacji o niskich wynikach dzieci niesłyszących w testach czytania ze zrozumieniem, w używaniu języka narodowego w piśmie oraz ich trudności w komunikowaniu się z rodziną i rówieśnikami. Nie pozostawiają jednak czytelnika na tym etapie, przekazują bowiem informacje o możliwościach pokonania omówionych wcześniej problemów przy zastosowaniu metody fonogestów. Poruszający jest zwłaszcza rozdział trzeci, w którym swoje doświadczenia z fonogestami przekazuje Mary Elsie Daisey, opisująca historię używania fonogestów od czasu, gdy jej niesłyszące córka Leah miała dwa lata, aż do chwili narodzin Michaela Jonathana, pierwszego dziecka Leah.

Najobszerniejsza, druga część książki uczy praktycznego zastosowania fonogestów w rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności językowych niesłyszącego dziecka. Zawiera 10 rozdziałów, omawiających kolejne etapy nawiązywania kontaktu językowego z niesłyszącym dzieckiem z zastosowaniem fonogestów, nabywania coraz bardziej złożonych sprawności językowych, wykorzystywania fonogestów w codziennej komunikacji, zabawie i nauce, rozumienia mowy, odczytywania mowy z ust, produkcji dźwięków mowy, czytania i czytania ze zrozumieniem. Zawarte w każdym rozdziale przykłady zabaw i ćwiczeń z dzieckiem przygotowane są, oczywiście, dla rodzin używających języka angielskiego, ale i dla polskiego czytelnika mogą stanowić niezmiernie bogate źródło inspiracji dla nowych pomysłów na zabawę i naukę z fonogestami. Uwagę zwraca zwłaszcza fakt, że Autorzy największą rolę w wychowaniu, edukacji i rozwijaniu języka niesłyszącego dziecka przypisują nie specjalistycznym ośrodkom, ale rodzinie: to przede wszystkim tam dziecko uczy się języka poprzez codzienne interakcje z rodzicami i rodzeństwem. Używanie fonogestów służy pełniejszemu włączeniu go w życie rodziny i otoczenia i często umożliwia edukację w lokalnych szkołach, wspólnie ze słyszącymi rówieśnikami z sąsiedztwa.

Kolejna część książki pozwala czytelnikowi na przyjrzenie się z perspektywy użytkownika fonogestów pewnym specyficznym problemom będącym udziałem rodzin wychowujących niesłyszące dzieci. Do takich zagadnień należy przede wszystkim możliwość wykorzystania fonogestów w pracy z dzieckiem przygotowywanym do operacji wszczepienia implantu ślimakowego i w okresie rehabilitacji słuchowej po wszczepieniu implantu, a także kwestia dwujęzyczności dzieci głuchych i zakresu, w jakim korzystaniu z fonogestów może towarzyszyć używanie języka migowego. Ponieważ książka adresowana jest głównie do rodziców, nie brakuje w niej także rozdziałów poświęconych pewnym specyficznym sytuacjom w rodzinie: Autorzy ra-

dzą, jak postępować, gdy rozpoczyna się pracę z bardzo małym lub też znacznie starszym dzieckiem, dodają odwagi tym rodzinom, którzy czują się samotnie, i tym, których dziecko ma niepełnosprawność o charakterze złożonym. Bardzo istotnym rozdziałem jest także ten mówiący o roli słyszącego rodzeństwa i rówieśników; nie tylko rodziców, ale i profesjonalistów zainteresuje z pewnością rozdział o różnych opcjach edukacyjnych, przed którym staje dziecko rehabilitowane za pomocą fonogestów.

Po przeczytaniu omawianej tu książki czytelnik nie ma wątpliwości, że wynalezienie *Cued Speech* obaliło istniejący w USA paradygmat edukacji osób niesłyszących i w rezultacie zmieniło na lepsze życie wielu rodzin. Warto w tym miejscu przypomnieć, że metoda *Cued Speech* została zaadaptowana w 1984 roku do języka polskiego przez prof. Kazimierę Krakowiak i jest w Polsce znana i stosowana pod nazwą *fonogesty*. Obecnie zaś w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL trwają prace nad tłumaczeniem recenzowanej tutaj książki na język polski. Udostępnienie tej pozycji polskim rodzicom i profesjonalistom z pewnością pomoże wielu z nich na podjęcie świadomej decyzji co do przyszłości ich niesłyszących dzieci, a tych, którzy stosują już fonogesty, umocni w przekonaniu co do słuszności obranej drogi.

*Ewa Domagała-Zyśk*  
Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL

Robert Marek OFM, *Motywacje anonimowych alkoholików do abstynencji i życia w trzeźwości. Studium socjologiczne na podstawie województwa podkarpackiego*, Rzeszów 2007, ss. 224.

Współcześnie zjawisko używania środków psychoaktywnych jest coraz powszechniejsze i staje poważnym problemem społecznym i pedagogicznym. W Polsce szacuje się, że około 700 tysięcy osób jest uzależnionych od alkoholu, a około 3 miliony dorosłych osób pije alkohol, powodując destrukcję rodziny. Niepokojącym zjawiskiem jest również u nas fakt permanentnego obniżania się wieku inicjacji alkoholowej oraz częstego upija się nastolatków, co powoduje zagrożenie ich rozwoju psychofizycznego i funkcjonowania społecznego. Alkoholizowanie się rodziców i samej młodzieży prowadzi często do niedostosowania społecznego.

Pedagogika, szczególnie resocjalizacyjna, podejmując tego rodzaju problematykę, koncentruje się z jednej strony na jednostce, która uległa nałogowi, a z drugiej na środowisku społecznym, szczególnie rodzinnym i rówieśniczym. Pedagogika próbuje

wpracować metody, które skutecznie będą motywować uzależnionych do samokontroli i samodyscypliny. Uzależnienie alkoholowe powoduje bowiem zakłócenie rozwoju alkoholika i wpływa destrukcyjnie na otoczenie. Badania wykazują, że dzieci z takich rodzin narażone są na wejście w ten nałóg, częściej też stają się osobami niedostosowanymi społecznie oraz są stygmatyzowane tendencją do przyjmowania destrukcyjnej postawy współzależnienia.

Alkoholizm jest chorobą, w której człowiek traci kontrolę nad sobą i kontynuuje picie alkoholu pomimo świadomości szkód, jakie to zachowanie powoduje. Oznacza niemożność decydowania o ilości i momencie przerywania picia. Uzależnienie to jest stanem psychicznym i fizycznym. Powoduje tego rodzaju zachowania, że występuje konieczność spożywania alkoholu, aby uniknąć przykrych objawów towarzyszących jej brakowi w organizmie. Zjawisko nadmiernego spożywania alkoholu, powodujące uzależnienie od tej substancji, jest poważnym problemem pedagogicznym. Szczególnie ważne jest odkrycie pobudek, które skłaniają ludzi do sięgania po tak destruktywne środki. Dlatego dla wychodzenia z uzależnienia alkoholowego kapitalne znaczenie ma kwestia wyjaśnienia motywów skłaniających ludzi do abstynencji i życia w trzeźwości.

Omawiana dysertacja jest raportem z badań, które objęły 354 osoby, skupiającym się na analizie pobudek skłaniających osoby uzależnione od alkoholu do życia w trzeźwości. Podjęty problem badawczy ma duże znaczenie osobowe i społeczne, a wyniki badań zasługują na uwagę. Monografia jest udaną próbą ustalenia motywacji skłaniających do abstynencji osób, które znalazły wsparcie w grupie AA.

Konstrukcja książki podporządkowana jest głównemu problemowi i zawiera cztery zasadnicze części. Rozdział pierwszy podaje ogólną charakterystyką zjawiska alkoholizmu. Szczegółowo omówione są zagadnienia: alkoholizm i problemy związane z alkoholizmem, uzależnienie od alkoholu i obraz alkoholika, proces zdrowienia, abstynencja i trzeźwość, wspólnota Anonimowych Alkoholików. Rozdział drugi zatytułowany *Motywacje w psychofizycznym wymiarze człowieka*. Omówiono w nim następujące szczegółowe kwestie: wiedza na temat choroby alkoholowej, sfera cielesna, sfera psychiczna i emocjonalno-motywacyjna. Rozdział trzeci nosi tytuł *Motywacje w wymiarze duchowym i moralno-religijnym*. Szczegółowa analiza ujmuje następującą problematykę: duchowość, system wartości i postawy, życie moralne, sfera religijna. Natomiast w rozdziale czwartym Autor omawia motywacje w wymiarze społecznym i koncentruje się na analizie dotyczącej sytuacji życiowych alkoholików, charakteryzuje ich rodziny, podaje przebieg terapii odwykowej oraz roli grup samopomocowych AA, a także charakteryzuje wpływ środowiska, polityki państwa i środków społecznego przekazu. Książka zawiera bogatą bibliografię oraz *Kwestionariusz ankiety*, czyli narzędzie, za pomocą którego zgromadzono materiał do szczegółowej analizy problemowej.

Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych dokonano diagnozy pobudek anonimowych alkoholików do abstynencji. Autor stwierdza, że proces motywacyjny (rozumiany jest jako proces regulacji, sterujący czynnościami człowieka w taki sposób, aby doprowadziły do osiągnięcia określonego celu), musi doprowadzić alkoholika do przekonania, że życie bez alkoholu i w trzeźwości jest rzeczą użyteczną. W całym procesie motywacyjnym alkoholik musi zatem dojść do przekonania, że życie bez alkoholu jest możliwe, lepsze i bardziej wartościowe oraz użyteczne, zarówno dla niego samego, jak i innych członków społeczeństwa. To przekonanie rodzi się z doświadczenia samych trzeźwiejących i doświadczenia innych zdrowiejących alkoholików oraz ze zdobytej podczas terapii wiedzy.

Przyjęta w książce koncepcja motywacji (płynących z psychofizycznego, duchowego, moralno-religijnego oraz społecznego wymiaru człowieka), na podstawie której przeprowadzono badania i dokonano analizy, generalnie prowadzi do wniosku, że w największym stopniu na decyzję o abstynencji i życiu w trzeźwości wpływają motywacje ze sfery psychofizycznej, duchowej oraz moralno-religijnej, a mniejszą rolę odgrywają motywacje płynące ze sfery społecznej.

W wymiarze psychofizycznym człowieka stwierdzono, iż wiedza na temat choroby alkoholowej stanowi dla większości anonimowych alkoholików motywację do abstynencji i życia w trzeźwości. Analiza motywacji płynących ze sfery duchowej i moralno-religijnej anonimowych alkoholików prowadzi do wniosku, że tego typu pobudki odgrywają znaczącą rolę w podejmowaniu i utrzymywaniu abstynencji oraz dążeniu do trzeźwości. Życie duchowe daje wiarę we własne siły i pozwala na działanie Siły Wyższej w człowieku. Większość badanych jest zdania, że kierowanie się w życiu wartościami ma również bardzo duży wpływ na proces trzeźwienia. Prowadzi ono do życia bardziej dojrzałego i odpowiedzialnego, stanowi ochronę przed życiowymi błędami oraz umożliwia kierowanie się tym, co wartościowsze. Pomoc w procesie zdrowienia stanowi również życie według zasad moralnych, bowiem stosowanie tych zasad sprawia, że badani alkoholicy uznają picie alkoholu jako zło moralne oraz wskazują na potrzebę uznania wyrządzonych krzywd i zadośćuczynienia za nie. W opinii większości badanych wiara religijna wywiera duży wpływ na podjęcie decyzji o abstynencji i dążeniu do życia trzeźwego.

Podsumowując zrelacjonowaną w książce problematykę motywacji anonimowych alkoholików do abstynencji i życia w trzeźwości, należy podkreślić, że dla zdecydowanej większości decyzja o abstynencji i trzeźwym życiu rodzi się z motywacji wewnętrznych, szczególnie moralno-religijnych. Te wewnętrzne pobudki powstają na skutek bodźców zewnętrznych, szczególnie płynących z przynależności do Wspólnoty Anonimowych Alkoholików oraz ze środowiska rodzinnego i relacji z innymi ludźmi.

Z recenzenckiego obowiązku można zgłosić uwagi merytoryczne i formalne. W publikacji brakuje wyraźnego wyjaśnienie (zdefiniowania) zasadniczego dla podję-

tego problemu terminu *motywacje*, podane są tylko ogólne określenia. Można też zgłosić zastrzeżenia do dyskusyjnego, przyjętego w analizach podziału motywów na płynące z psychofizycznego, duchowego, moralno-religijnego oraz społecznego wymiaru człowieka. Autor nie definiuje wyraźnie, jak te określenia są w pracy rozumiane, a przecież wymiar „duchowy” i „moralno-religijny” jest bardzo zbliżony. Zastrzeżenie budzi również przyjęty w pracy podział religijności. Jako typy religijności wyróżniono: systematyczni, niesystematyczni, selektywni, pozostali. Nastąpiło tu pomieszanie typologii praktyk religijnych (praktykujący: systematycznie, niesystematycznie, niepraktykujący) z typologizacją religijności, w której najczęściej wyróżnia się religijność: tradycyjną, ludową, pogłębioną, instytucjonalną (kościelną), personalną, autorytatywną, dojrzałą, selektywną. Zauważone potknięcia nie umniejszają jednak dużej wartości zrealizowanych badań i zawartych w książce analiz.

Recenzowana książka przybliży samą ideę Wspólnot Anonimowych Alkoholików (rozdz. 1, podrozdz. 4 ss. 62-81), ukazując ich sens, cele, jakie one sobie stawiają, a także różne formy terapii w nich realizowane. Bliższe zapoznanie z działalnością takich grup samopomocy na pewno jest wskazane dla pedagogów i wszystkich, którzy są zainteresowani problemami alkoholowymi.

Konkludując, można stwierdzić, że pomimo drobnych uchybień, studium *Motywacje anonimowych alkoholików do abstynencji i życia w trzeźwości* stanowi cenną publikację i ubogaca wiedzę dotyczącą alkoholizmu. Może ona stanowić materiał dla przedsięwzięć praktycznych, szczególnie przy tworzeniu metodyki pracy terapeutycznej z uzależnionymi od alkoholu oraz dla działań z zakresu pedagogiki społecznej i resocjalizacyjnej.

Roman Jusiak OFM

Katedra Pedagogiki Społecznej KUL

Bartosz Cichocki, Krzysztof Józwiak, *Najważniejsze są kadry. Centralna Szkoła Partyjna PPR/PZPR*, Warszawa: Wydawnictwo TRIO 2006, ss.208.

Szkoły partyjne w Polsce i Rosji ukończyło wiele tysięcy ludzi, a problem kształtowania ideologicznego członków partii komunistycznej w Polsce należał do istotnie ważnych. Mimo to zagadnienia te nie doczekały się gruntownego opracowania. Nie spotkałem się ani razu z faktem, aby absolwenci tych szkół w pisanych życiorysach przyznawali się do ich ukończenia, a przecież traktowali je niejednokrotnie jako



przepustkę do dalszej kariery w strukturach władzy. Dla władz kierowniczych PPR i PZPR ich ukończenie było niezbędnym elementem do powierzania kandydatowi kierowniczego stanowiska w komitetach partyjnych, stowarzyszeniach młodzieżowych, administracji, sądownictwie i w całej państwowej gospodarce. W bardzo obszernej i wydawanej od 2003 roku *Encyklopedii Pedagogicznej XXI Wieku* (t. I (A-F), Warszawa: Wydawnictwo Żak 2003) brakuje choćby jednej nazwy z tych szkół, tak jak nie ma opracowanego hasła: *wychowanie janczarskie* czy też *hodowla czerwonych janczarów*. Wiadomo, że tego rodzaju „szkołami” i „wychowaniem” nie tylko interesowały się komunistyczne służby specjalne, tzn. Ludowy Komisariat Spraw Wewnętrznych (NKWD) i Urząd Bezpieczeństwa (UB), ale je organizowały, utrzymywały, nadzorowały realizację programu, zapewniały im bezpieczeństwo, utrzymując całodobową służbę wartowniczą wokół budynków. One też prowadziły „nabór” kandydatów. Problemy tych specyficznych instytucji szkoleniowych nie zostały jeszcze opracowane. Pojawiają się jednak pierwsze jaskółki zwiastujące zmianę istniejącego stanu rzeczy.

Dwaj absolwenci Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego: Bartosz Cichocki (ur. 1976) i Krzysztof Józwiak (ur. 1977) napisali pracę o Centralnej Szkole Partyjnej PPR/PZPR, która istniała w Lublinie i Łodzi w latach 1944-1952. Praca nosi tytuł *Najważniejsze są kadry. Centralna Szkoła Partyjna PPR/PZPR* (wstępem opatrzyli M. Kula i R. Turkowski). Została ona opublikowana w ukazującej się od 2003 roku serii wydawniczej: *W krainie PRL. Ludzie Sprawy Problemy. Rzeczywistość PRL odczytana z akt, dokumentów, zapisów, twórczości* (kom. red. W. Borodziej, M. Kula (przewodniczący), P. Machcewicz, A. Paczkowski, T. Szarota, W. Wrzesiński). Wspomniani dwaj autorzy książki wykorzystali dość bogaty materiał źródłowy, przechowywany w kilku zespołach w Archiwum Akt Nowych w Warszawie, a ponadto różnego typu źródła drukowane, prasę partyjną z lat 1944-1948 („Głos Ludu”, „Trybuna Wolności”, „Chłopska Droga”, „Trybuna Robotnicza”) oraz opracowania książkowe i w formie artykułów (w jakim celu te ostatnie umieszczono w oddzielnym wykazie?). Centralna Szkoła Partyjna stanowiła, zdaniem redaktorów serii, szkołę dla indoktrynowania i ukształtowania średniej kadry PPR i PZPR. Oprócz niej ważną rolę w tych samych dziedzinach odgrywał: funkcjonujący od marca 1947 r. Lektorat Komitetu Centralnego, Szkoła Partyjna przy Komitecie Centralnym w Warszawie oraz Instytut Kształcenia Kadr Naukowych (dwie ostatnie instytucje powstały w 1950 r.). Obie szkoły warszawskie traktowały ówczesne władze jako formalne uczelnie wyższe, a Centralną Szkołę Partyjną (w Lublinie od jesieni 1944, a następnie przeniesioną na wiosnę 1945 do Łodzi, wreszcie od 1953 r. w Warszawie) traktowano nieco inaczej, ponieważ organizowała ona kilkudniowe lub kilkumiesięczne kursy dla różnych grup zawodowych, w tym także dla nauczycieli.

Spośród dziewięciu rozdziałów pracy Autorzy aż trzy poświęcili charakterystyce historycznego tła funkcjonowania CSP, a zwłaszcza takich problemów, jak: przejmowanie władzy przez PPR, jej struktura, polityka szkoleniowa, kształtowanie się w 1947 r. trzech stopni szkolenia (kursy terenowe, korespondencyjne, koła samokształceniowe) z określonymi egzaminami. W dalszych rozdziałach omówiono kluczowe zagadnienia, takie jak: kadry nauczające, słuchaczy, organizację kursów i treść programów szkoleń, zaplecze administracyjno-gospodarcze szkoły.

Gdy idzie o kadry Centralnej Szkoły Partyjnej, to znaleźli się w niej: prominentni działacze komunistyczni (J. Berman, R. Zambrowski, S. Radkiewicz, H. Minc, R. Werfel), ludzie nauki zaliczani w Polsce do oficjalnej elity intelektualnej (A. Schaff, Ż. Kormanowa), a przede wszystkim należący do Komunistycznej Partii Polski lub innych przedwojennych organizacji komunistycznych: T. Daniszewski, Z. Kratko, mjr Wągrowski, Anatol i Mieczysław Fejgin, W. Billig, H. Jaworska). Znaczny wpływ na kształt szkoły wywarli w latach 1945-1947: Tadeusz Daniszewski stojący na czele kilkusobowej dyrekcji, Regina Kobryńska, Adam Schaff, Jadwiga Siekierska i Romana Granas, a po 1947 r., gdy większość kadry przeniesiono do Warszawy, Celina Budzyńska, która objęła stanowisko dyrektora CSP. Większość z nich należała do działaczy KPP przygotowanych w Rosji, którzy przybyli na ziemię polską wraz z Armią Czerwoną i natychmiast zmienili nazwiska na polsko brzmiące, które miały im ułatwić dalszą działalność. Autorzy podają obie wersje nazwisk i imion osób stanowiących dyrekcję szkoły. W maju 1945 r. szkoła zatrudniała 102 pracowników etatowych, a po dwu latach już 150. Byli wśród nich także wykładowcy z Centrum Wyszokolenia Wojskowego, Szkoły Bezpieczeństwa, Szkoły Związku Walki Młodych, Milicji. Większość spośród nich pozostaje anonimowa, ponieważ Autorzy książki nie zestawili ich nazwisk w odpowiednim miejscu ani nie podali w aneksie. Gdy idzie o wykształcenie członków dyrekcji szkoły, to okazuje się każdy z nich, a niemal wszyscy członkowie KPP, którzy znaleźli przejściowo lub na dłużej schronienie w Moskwie, byli słuchaczami Komunistycznego Uniwersytetu Narodów Zachodnich (KUNZ), założonego w 1922 r. i kierowanego przez Juliana Marchlewskiego do jego śmierci w 1925 r. Ponadto Regina Kobryńska w latach 1947-1950 studiowała i ukończyła Akademię Nauk Społecznych w Moskwie, Jadwiga Siekierska (1903-1984) Instytut Czerwonej Profesury im. Hercena w Leningradzie, Romana Granas (1906-1987) Międzynarodową Szkołę Leninowską w Moskwie, Adam Schaff natomiast ukończył w 1941 r. Instytut Filozofii Akademii Nauk w Moskwie. W 1948 r. dyrekcja Centralnej Szkoły Partyjnej zorganizowała dla swoich pracowników półroczny kurs maturalny, dzięki któremu część personelu otrzymała świadectwa maturalne, a „15 pracowników CSP, przeważnie kierowników grup seminaryjnych, wstąpiło na Uniwersytet Łódzki” (s. 69). Częstymi wykładowcami szkoły byli: członkowie Sekretariatu KC PZPR (Edward Ochab, Roman Zambrowski, Julia Brystygirowa, Stefan Ję-

drychowski), a także Zygmunt Modzelewski – ambasador PRL w ZSRR w latach 1945-1946, minister spraw zagranicznych w latach 1947-1951, od 1951 r. pracownik (i rektor) Instytutu Nauk Społecznych przy KC PZPR oraz Jakub Berman w latach 1944-1956 członek Biura Politycznego PPR/PZPR, a także wielu dostojników partyjnych (W. Gomułka), ludzi ze szkół wojskowych, teatralnych, z Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych).

Podstawą pracy CSP były kursy zasadnicze, które w latach 1944-1948 ukończyły 3242 osoby. Obejmowały one przede wszystkim szkolenie ideologiczne. W latach 1945-1948 objęto takim szkoleniem w całej Polsce 14 791 osób, a wliczając do tego uczestników kursów dodatkowych – aż 147 788 osób (s. 74). To oni stali się głównie ideologami nowego systemu w społeczeństwie, w którym większość nie akceptowała systemu, ale poddała się konformizacji. Słuchaczy do CSP „dostarczały” komitety wojewódzkie PPR, Związek Walki Młodych, Liga Kobiet i inne organizacje satelickie według zasad wyznaczonych przez Komitet Centralny. Autorzy książki stwierdzają zgodnie, że rekrutacja była piętą achillesową przyjętego w szkole systemu szkolenia. Absolwenci szkoły znajdowali pracę w samej partii, administracji państwowej i samorządowej, związkach zawodowych, aparacie bezpieczeństwa.

W okresie lubelskim szkoła posiadała budynek z salami dydaktycznymi i internatem. W okresie łódzkim natomiast zorganizowano dobrze funkcjonującą strukturę w postaci: kilkupiętrowego budynku, biblioteki z działem prohibitów, czterech internatów, stołówki, pralni, przychodni lekarskiej, a ponadto dysponowała własnym zapleczem administracyjnym, technicznym i gospodarczym (własny majątek rolny w Bełdowie), mieszkaniami dla personelu. W maju 1945 r. na 102 pracowników szkoły tylko 27 należało do kadry naukowej, a pozostałych zatrudniano w innych działach. Do obsługi personelu i słuchaczy istniało kilka warsztatów rzemieślniczych (min. szewski, krawiecki, stolarski, naprawy samochodów), apteka, ambulatorium, izolatka oraz żłobek i przedszkole. Szkoła wyróżniała się pod względem opieki medycznej, a wszystkich chorych objęto specjalną dietą żywieniową. Pracownicy szkoły byli bardzo dobrze wynagradzani, a słuchacze kursów, nie będący na etacie partyjnym, otrzymywali jednorazowe zapomogi i stypendia. Od 1945 r. subwencje KC PPR na utrzymanie szkoły przekraczały 90% budżetu (ok. 700 tys. zł). Budynki szkolne chroniła uzbrojona straż (miała ona określoną strukturę i własnego komendanta), a wykładowcy i słuchacze otrzymywali broń przed akcjami propagandowymi i delegacjami.

Przedostatni rozdział Autorzy poświęcili ukazaniu kształtowania się sieci partyjnych szkół wojewódzkich w okresie od 1945 do 1948, które ukończyło w tym czasie 13 298 słuchaczy uczestniczących w 207 kursach. W szkołach tych, podobnie jak w Centralnej Szkole Partyjnej panował wojskowy rygor, a większość czasu słuchacze spędzali w strzeżonych budynkach szkolnych i internatach, do których obowiązywały specjalne przepustki.

W rozdziale ostatnim, Autorzy poddali analizie komunizm „oralny”, tj. cechy mentalności komunistycznej, przejawiającej się w formie ustnych wypowiedzi środowiska CSP.

Praca nie ma wykazu kadry pracującej w szkole ani podobnego wykazu absolwentów, chociaż byłyby one możliwe do odtworzenia na podstawie materiałów źródłowych wykorzystanych przez Autorów. Monografia opatrzona została trzystronicowym indeksem, który nie obejmuje nazwisk autorów publikacji cytowanych w przypisach. Miejmy nadzieję, że zapoczątkuje ona serię monografii poświęconych innym, „zapomnianym” szkołom partyjnym w kraju i za granicą.

*Piotr Paweł Gach*

Katedra Historii Wychowania KUL

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

Beata H i s z p a ń s k a. Nadzieja na prawdę – prawda o nadziei. Aspekt pedagogiczny .....	5
Die Hoffnung auf die Wahrheit – die Wahrheit über die Hoffnung. Der pädagogische Aspekt ( <i>Zsf.</i> ) .....	18
Stanisław C h r o b a k SDB. Nadzieja nadzieją chrześcijańskiej (i nie tylko) pedagogiki .....	19
Hope as only Hope of (not only) Christian Pedagogy ( <i>Sum.</i> ) .....	36
Iwona J a z u k i e w i c z. Mistrz jako pielgrzym nadziei .....	39
Master as a Pilgrim of Hope ( <i>Sum.</i> ) .....	50
Katarzyna U z a r. Fenomen nadziei w Wojciecha Chudego filozofii wychowania .	51
The Phenomenon of Hope in the Philosophy of Education of Wojciech Chudy ( <i>Sum.</i> ) ..	66
Alina R y n i o. Chrześcijańska pedagogia nadziei ks. Luigiiego Giussaniego ...	67
Christian Pedagogy of Hope of Rev. Luigi Giussani ( <i>Sum.</i> ) .....	82
Roman J u s i a k OFM. Refleksje o powołaniu w chrześcijańskiej koncepcji wychowania .....	83
Some Reflections on Vocation in the Christian Conception of Education ( <i>Sum.</i> ) ...	100

### MATERIAŁY

Marek R e m b i e r z. Bezradność i samodzielność jako kategorie pedagogiczne. Od rozpoznania patologii do kształtowania podmiotowości .....	103
Ks. Czesław G a l e k. Metody wychowawcze stosowane w szkołach na ziemiach polskich w 2. połowie XIX wieku w świetle literatury pięknej i pamiętnikarskiej .....	113
Paweł S a u l i u s B y t a u t a s OFM. Oświata moralno-religijna Kościoła w świecie posmodernistycznym .....	132

### SPRAWOZDANIA

E w a D o m a g a ł a - Z y ś k. Sprawozdanie z <i>European Spring Academy 2008</i> ...	149
---	-----

Anna Petkowi cz, Łucja B ad e ń s k a, Katarzyna B r a u n, Dorota B i s, Iwona S z e w c z a k, Robert Z b i e r a ń s k i OFMConv. Sprawozdanie z Międzynarodowego Sympozjum na temat: <i>Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską</i> .....	151
Katarzyna U z a r. I Międzynarodowa Konferencja <i>O personalistyczny wymiar filozofii wychowania</i> dedykowana śp. profesorowi Wojciechowi Chudemu (1947-2007) .....	165
Elżbieta S t o c h. Sprawozdanie z Konferencji <i>Współczesne wychowanie a pedagogika klasyczna</i> . Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 5 grudnia 2007 .....	169

#### RECENZJE

Alina R y n i o, <i>Wychowanie chrześcijańskie – między tradycją a współczesnością</i> , Lublin: Wydawnictwo KUL 2007 ( <i>Dorota Bis</i> ) .....	177
Cynthia J. K e l l e t B i d o l i, Elana O c h s e (red.), <i>English in International Deaf Communication</i> , Bern: Peter Lang 2008 ( <i>Ewa Domagała-Zyśk</i> ) .....	180
Czesław Stanisław B a r t n i k, <i>Pamiętnik duchowy z lat 1950-1958</i> , Lublin: Wyd. Standruk 2006 ( <i>ks. Edward Walewander</i> ) .....	182
Robert Orin C o r n e t t, Mary Elsie D a i s e y, <i>The Cued Speech Resource Book For Parents Of Deaf Children</i> , Cleveland (Ohio): National Cued Speech Association 2001 ( <i>Ewa Domagała-Zyśk</i> ) .....	184
Robert Marek OFM, <i>Motywacje anonimowych alkoholików do abstynencji i życia w trzeźwości. Studium socjologiczne na podstawie województwa podkarpackiego</i> , Rzeszów 2007 ( <i>Roman Jusiak OFM</i> ) .....	187
Bartosz C i c h o c k i, Krzysztof. J ó ź w i a k, <i>Najważniejsze są kadry. Centralna Szkoła Partyjna PPR/PZPR</i> , Warszawa: Wydawnictwo TRIO 2006 ( <i>Piotr Paweł Gach</i> ) .....	190

# INFORMACJE DLA AUTORÓW

## INFORMACJE OGÓLNE

1. Teksty złożone do „Roczników” Towarzystwa Naukowego KUL nie mogą być wcześniej nigdzie opublikowane w języku polskim ani być w tym samym czasie złożone w redakcjach innych czasopism.
2. Maszynopis powinien: (1) być złożony na papierze formatu A-4 w 1 egzemplarzu oraz na dyskietce; (2) mieć ciągłą paginację; (3) zawierać na 1 stronie 2000 znaków (31 wierszy po 65 znaków); (4) mieć margines z lewej strony – 35 mm.
3. W celu zapewnienia anonimowości procedury recenzyjnej nazwisko i imię autora artykułu należy podać na osobnej kartce.
4. Bibliografię w układzie alfabetycznym należy umieścić na końcu tekstu.
5. Do tekstu powinno być dołączone streszczenie w języku polskim (ok. 150 słów) oraz słowa kluczowe (*key words*). Należy, jeśli możliwe, dostarczyć w języku angielskim pełny tytuł, podtytuł, słowa kluczowe i streszczenie.
6. Informacje o autorach powinny zawierać następujące dane: imię i nazwisko, stopień i tytuł naukowy, stanowisko, miejsce pracy (Katedra, Instytut, Uczelnia) wraz z dokładnym adresem oraz adres do korespondencji, telefon, fax, e-mail.
7. Odpowiedzialność wynikającą z praw autorskich i praw wydawniczych (przedruk ilustracji, tabel i wykresów oraz cytowanie z innych źródeł) ponosi autor.
8. Przypisy i bibliografię należy sporządzić według zasad przyjętych w Towarzystwie Naukowym KUL. Redakcje poszczególnych zeszytów mogą przyjąć tzw. system amerykański (odsyłacze bibliograficzne w tekście).
9. Opis bibliograficzny pozycji cytowanych w przypisach i zamieszczonych w bibliografii powinien być kompletny, a przytaczane cytaty sprawdzone. Rekomendowana forma zapisu:

### PRZYPISY

- K. Wojtyła. *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: TN KUL 1982<sup>3</sup> s. 18-20.
- D. L. Rosenhan, M. E. Seligman. *Psychopatologia*. T. 1. Warszawa: PWN 1994.
- A. Bronk SVD. *Wielość nauk i jedność nauki*. W: S. Kamiński. *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: TN KUL 1992<sup>4</sup> s. 345-370.
- T. Szubka. *Wprowadzenie*. W: *Metafizyka w filozofii analitycznej*. Red. T. Szubka. Lublin: TN KUL 1995 s. 9.
- Studia metafizyczne*. T. 1: *Dyscypliny i metody filozofii*. Red. A. B. Stępień, T. Szubka. Lublin: TN KUL 1993.
- T. Styczeń SDS. *Narodzić się, aby kochać. Jak ocalić tożsamość Europy?* „Roczniki Filozoficzne” 42:1994 z. 2 s. 45-53.
- A. P. Wejland. *Ukryte porównania*. „Studia Socjologiczne” 1991 nr 1 s. 91-108.

## BIBLIOGRAFIA

- Wójcik K.: Jan z Kluczborka. Lublin: RW KUL 1995 s. 59-62.
- Berger P. L., Luckmann Th.: Społeczne tworzenie rzeczywistości. Warszawa: PWN 1983.
- Turowski J.: Przedmowa. W: Tenże. Socjologia. Małe struktury społeczne. Lublin: TN KUL 1993 s. 5-6.
- Duchowość bezdroży. Red. ks. J. Misiurek, ks. W. Słomka. Lublin: TN KUL 1995. Homo meditans. T. 16.
- Oleś P.: Kryzys połowy życia u mężczyzn. „Roczniki Filozoficzne” 43:1995 z. 4 s. 91-108.
- Solecki T.: Gwiazda zaranna. „W drodze” 1989 nr 10 s. 53-58.
10. Nieodesłanie przez autora w terminie korekty autorskiej oznacza zgodę na publikację tekstu w dotychczasowej postaci.
11. Autor ponosi koszty zawinionych przez niego zmian dokonanych w tekście po rozpoczęciu składania, jeżeli zmiany te powodują przekroczenie kosztów składania o ponad 3%.
12. Autorzy opublikowanych prac otrzymują 1 egzemplarz „Rocznika” i 17 nadbitek własnych tekstów. Prawa wydawnicze przechodzą na wydawcę.

## WSKAZÓWKI TECHNICZNE

1. Teksty dostarczone na dyskietce powinny być napisane za pomocą jednego z typowych edytorów: WordPerfect (wszystkie wersje), MS Word (wszystkie wersje), AmiPro (wersja co najmniej 3.0), Notatnik.
2. Rysunki lub wykresy opracowane na komputerze należy przygotować za pomocą programów: CorelDraw (do wersji 8.0 włącznie), MS PowerPoint (wersja dla Windows 95), WordPerfect Presentation (wersja 1.0 lub 2.0), Corel Presentation for Windows (wersja 8.0), MS Excel. Należy je dostarczyć jako odrębne pliki. Dotyczy to także materiałów skanowanych. W tekście należy zaznaczyć przeznaczone dla nich miejsce.
3. Mapy i oryginały ilustracji (w postaci nadającej się do druku) wraz z podpisami powinny być dołączone na końcu artykułu.
4. Jeżeli tekst zawiera nietypowe fonty (np. znaki hebrajskie, cyrylicę, grekę, znaki logiczne, matematyczne lub fonetyczne), które nie występują w standardowej instalacji edytora lub środowiska Windows, należy je dołączyć na dyskietce.
5. Formatowanie tekstu należy ograniczyć do minimum: wcięcia akapitowe, środkowanie, kursywa.
6. Kopie przekazanych materiałów należy przechowywać na dyskietce do czasu ukazania się publikacji drukiem.