

Alina Rynio

# WYCHOWANIE DO ODPOWIEDZIALNOŚCI



BIBLIOTEKA KATEDRY PEDAGOGIKI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ  
KATOLICKIEGO UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO JANA PAWŁA II

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II  
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH  
Instytut Pedagogiki KUL

BIBLIOTEKA KATEDRY PEDAGOGIKI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ  
KATOLICKIEGO UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO JANA PAWŁA II

20

Redakcja  
Alina Rynio



Alina Rynio

# WYCHOWANIE DO ODPOWIEDZIALNOŚCI

Studium teorii i praktyki  
pedagogiki integralnej



WYDAWNICTWO KUL  
Lublin 2021

Recenzenci

prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski, Akademia Ignatianum  
dr hab. Marek Rembierz, Uniwersytet Śląski

Opracowanie komputerowe

Jarosław Bielecki

Projekt okładki i stron tytułowych

Agnieszka Gawryszuk

Zdjęcie na okładce

Alicja Janiak

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2021

ISBN 978-83-8061-944-9

Wydawnictwo KUL, ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin, tel. 81 740-93-40  
e-mail: [wydawnictwo@kul.lublin.pl](mailto:wydawnictwo@kul.lublin.pl), <http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

*Z potrzeby serca  
Mamie mojej poświęcam*



# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	11
<b>CZĘŚĆ I</b>	
<b>Odpowiedzialność jako wartość zagrożona i problem edukacyjny</b> .....	31
<b>R. 1. Rozumienie istoty, zakresu i granic odpowiedzialności</b> .....	31
1.1 Odpowiedzialność jako wartość egzystencjalnie znacząca i podstawa integralnego wychowania osoby .....	33
1.2 Różne wymiary i aspekty odpowiedzialności .....	35
1.2.1 Odpowiedzialność w filozofii .....	36
1.2.2 Odpowiedzialność w etyce .....	43
1.2.3 Odpowiedzialność w świetle psychologii .....	51
1.2.4 Odpowiedzialność a wychowanie .....	65
1.2.5 Odpowiedzialność z perspektywy socjologicznej .....	76
<b>R. 2. Brak troski o wychowanie do odpowiedzialności – wybrane konteksty</b> ...	79
2.1 Przemiany kulturowe i cywilizacyjne o wymiarze globalnym .....	80
2.2 Postmodernistyczna etyka globalna, kryzys wychowania i ucieczka od wartości .....	89
2.3 Brak szacunku dla godności osoby, wartości życia ludzkiego i środowiska .....	95
2.4 Deprecjonowanie tradycji wychowawczej, rodziny, rodzimej kultury i religii .....	100
<b>R. 3. Potrzeba i możliwości integralnego rozwoju i wychowania do odpowiedzialności – ujęcie psychopedagogiczne</b> .....	109
3.1 Psychopedagogiczne konotacje integralnego rozwoju i wychowania .....	110
3.2 Podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania .....	114
3.3 Charakter jako struktura osobowości, umożliwiająca integrację i transcendencję osoby .....	117
3.4 Wychowanie integralne jako „centralna intuicja” w tradycji edukacyjnej Kościoła .....	124

3.5	Niepewność odpowiedzialności w sytuacji krytycznych stanów psychicznych, trudnych zdarzeń życiowych jednostki oraz zagrożeń społecznych rodziny .....	133
3.6	Podmiotowe uzasadnienie uczenia się odpowiedzialności .....	136
<b>R. 4.</b>	<b>Podstawy wychowania do odpowiedzialności – w kierunku systematyzacji .....</b>	<b>150</b>
4.1	Wychowalność człowieka i przyczyny podejmowania działalności wychowawczej .....	151
4.2	Godność, wolność i powinność moralna – podstawą wychowania do odpowiedzialności .....	161
4.3	Związek odpowiedzialności z wychowaniem moralnym .....	177
4.4	Wychowanie do odpowiedzialności a samowychowanie .....	191
<b>Część II</b>		
<b>Formowanie się koncepcji wychowania do odpowiedzialności w wybranych kontekstach refleksji nad człowiekiem .....</b>		
<b>207</b>		
<b>R. 1.</b>	<b>Odpowiedzialność w wybranych koncepcjach wychowania chrześcijańskiego .....</b>	<b>209</b>
1.1	Odpowiedzialność w etyczno-filozoficznej refleksji o. Jacka Woronieckiego .....	210
1.2	Stefana Kunowskiego wychowanie do odpowiedzialności społecznej ...	230
1.3	Specyfika wychowania do odpowiedzialności w myśli kard. Karola Wojtyły – Papieża Jana Pawła II .....	245
1.4	Kardynała Josepha Ratzingera – Papieża Benedykta XVI rozumienie wychowania do odpowiedzialności .....	271
1.5	Kardynała Jorge Mario Bergoglio – Papieża Franciszka wychowanie do odpowiedzialności .....	283
<b>R. 2.</b>	<b>Odpowiedzialność w wybranych systemach i programach integralnego wychowania .....</b>	<b>296</b>
2.1	Wychowanie do odpowiedzialności w systemie jezuickim .....	297
2.2	Odpowiedzialność w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko .....	308
2.3	Wychowanie do odpowiedzialności w pedagogii Roberta Baden-Powella .....	320
2.4	Wychowanie do odpowiedzialnej wolności według ks. Luigiego Giussaniego .....	337
2.5	Odpowiedzialność w programie Akademii Młodzieżowej Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo .....	358



**CZĘŚĆ III**

<b>Podmioty i środowiska wychowujące do odpowiedzialności</b> .....	371
<b>R. 1. Instytucjonalne i pozainstytucjonalne środowiska wychowania</b> .....	372
1.1 Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania .....	273
1.2 Wychowanie do odpowiedzialności w edukacji szkolnej i działaniach pozaszkolnych .....	388
1.3 Miejsce Kościoła w wychowaniu do odpowiedzialności .....	413
1.4 Wychowawcze znaczenie wolontariatu .....	424
1.5 Odpowiedzialne wychowanie w mediach i przez media .....	436
<b>R. 2. Wychowanie do odpowiedzialności jako wyzwanie dla wychowujących i wychowywanych</b> .....	448
2.1 Respektowanie odpowiedzialności jako egzystencjalnej kategorii ludzkiego życia .....	449
2.2 Znajomość czynników warunkujących występowanie i rozwój poczucia odpowiedzialności .....	454
2.3 Promowanie i hierarchizowanie ludzkich pragnień i aspiracji .....	462
2.4 Permanentna formacja i współpraca wszystkich wychowujących .....	476
<b>Zakończenie</b> .....	491
<b>Bibliografia</b> .....	503
<b>Streszczenie</b> .....	553
<b>Summary</b> .....	557
<b>Table of Contents</b> .....	561



# Wstęp

Problematyka wychowania do odpowiedzialności obejmuje niezwykle ważny obszar zagadnień. W języku potocznym pojęciem odpowiedzialności posługujemy się bardzo często, w wielu sytuacjach i w różnych znaczeniach. Badanie pojęcia „odpowiedzialność” wymaga odpowiedzi na szereg pytań dotyczących jej sensu, kontekstu, granic i znaczenia<sup>1</sup>. Wnikliwa analiza semantyczna terminu „odpowiedzialność” pozwala zauważyć jej związek z odpowiedzią na to, co się człowiekowi wydarza i co go spotyka<sup>2</sup>. Słowo „odpowiedzialność” ma różne znaczenia, a jego sens zmienia się w zależności od kontekstu – sytuacji, czy intencji rozmówcy. Najczęściej bywa rozumiana jako postawa wynikająca ze świadomości i wolności, pozwalająca na podejmowanie decyzji i przyjmowanie ich konsekwencji. Dotyczy słów, myśli, czynów ludzkich i zaniedbań. Analiza zjawiska odpowiedzialności, aby sama była odpowiedzialna, musi uwzględniać złożoność ludzkich działań i być wielokierunkowa. Przekonywująco pisze o tym Marek Rembierz, przywołując piękne świadectwo Danuty Gierulanki – uczeniicy Romana Ingardena rozważającego podstawowe kwestie ontologiczne umożliwiające przypisanie człowiekowi jakiegoś zakresu i typu odpowiedzialności, oraz wybór stanowiska w kontrowersjach, dotyczących istnienia wartości zespolonych z potrzebą odpowiedzialności<sup>3</sup>. „Jak

---

<sup>1</sup> Przykładem takiej analizy jest niezwykle bogata i inspirująca twórczość Romana Ingardena, jednego z najwybitniejszych przedstawicieli polskiej fenomenologii. Reprezentując obiektywistyczną orientację w szkole fenomenologicznej, swoje przemyślenia poświęcone zagadnieniu odpowiedzialności zawarł w publikacji *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, 2017 (zbiór studiów antropologicznych).

<sup>2</sup> Szczegółowy opis znaczenia słowa „odpowiedzialność” można znaleźć w artykule M. Budajczaka *O pojęciu „odpowiedzialność” i jego okolicach*, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice 1995, s. 51-57.

<sup>3</sup> M. Rembierz, *Refleksja moralna nad odpowiedzialnością i etosem filozofii w XX wieku*, w: Z. Plasienková, M. Rembierz (red. nauk.), *Człowiek w społeczeństwie – Clovek*

zauważa Danuta Gierulanka, na kanwie rozprawy Romana Ingardena *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* (pierwsze wydanie po niemiecku w Stuttgarcie w 1970 r.), «aby odpowiedzialnie mówić o odpowiedzialności i uznać jej obowiązywanie w życiu ludzkim, trzeba przyjąć pewne rozstrzygnięcia co do istnienia wartości, co do możliwości utrzymania się tożsamości osoby ludzkiej, co do istnienia przynajmniej pewnego zakresu jej wolności, [...], a w końcu pewnej specjalnej struktury przyczynowości świata [...] [i] systemów względnie izolowanych od siebie»<sup>4</sup>. Analiza zjawiska odpowiedzialności – kontynuuje autor – aby sama zasługiwała na miano „odpowiedzialnej”, musi uwzględniać złożoność sytuacji ludzkich działań i być wielokierunkowa<sup>5</sup>, co też zostanie uwzględnione w niniejszej dysertacji. Chcąc uniknąć niebezpieczeństwa bezrefleksyjnego posługiwania się „dobrze brzmiącym” terminem odpowiedzialności, zgodnie z sugestią M. Rembierza, warto zatrzymać się na próbie logicznej analizy struktury odpowiedzialności o. Józefa Marii Bocheńskiego, zawartej w rozprawie *O kilku zagadnieniach dotyczących logicznej struktury odpowiedzialności*<sup>6</sup>, czy analizach pojęć „powinność” i „odpowiedzialność” za pomocą narzędzi semiotyki logicznej dokonanych przez Leona Koję w książce *Powinności w nauce*<sup>7</sup>.

W *Encyklopedii katolickiej* możemy przeczytać, iż „odpowiedzialność jest czymś więcej niż tylko poczuciem obowiązku; wykracza poza wypełnienie określonych powinności i zadań; wyrażając się przez czyn, osoba musi zważać na zewnętrzny wymiar swojej aktywności, gdyż jej działania lub zaniechanie ich mają też wpływ na innych ludzi”<sup>8</sup>.

W gazetach, publicystycznych audycjach telewizyjnych i radiowych słowo „odpowiedzialność” pojawia się często w różnych kontekstach i odmieniane jest niemal przez wszystkie przypadki. Jednak po przeanalizowaniu jego potocznych definicji łatwo można dojść do wniosku, że odpowiedzialność bardzo

---

v *społeczności*, t. 1: *Spółeczeństwo, kultura, moralność – Społeczność – kultura – moralność*, Bielsko-Biała 2008, s. 272.

<sup>4</sup> D. Gierulanka, *Filozofia Romana Ingardena. Próba wniknięcia w strukturę całości dzieła*, w: Z. Augustynek i in. (red.), *Fenomenologia Romana Ingardena*, Warszawa 1972, s. 86; cyt. za: M. Rembierz, *Refleksja moralna...*, s. 272.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Zob. J.M. Bocheński, *O kilku zagadnieniach dotyczących logicznej struktury odpowiedzialności*, tłum. K. Policki, „Prakseologia” 1995, nr 1-2, s. 9-12; por. K. Wolsza, *Logiczna analiza struktury odpowiedzialności. Wokół koncepcji Józefa M. Bocheńskiego OP*, w: P. Morciniec (red.), *Haurietis de fontibus*, Opole 2005, s. 183-205.

<sup>7</sup> Zob. L. Koj, *Powinności w nauce*, t. 1: *Określenie i poznawalność powinności*, Lublin 1998.

<sup>8</sup> A. Derdziuk, *Odpowiedzialność*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 14, Lublin 2010, kol. 334-345.

często rozumiana jest jako ponoszenie konsekwencji za łamanie obowiązujących w społeczeństwie reguł i zasad. W powszechnym mniemaniu człowiek ponoszący odpowiedzialność, to ktoś, kto został skazany prawomocnym wyrokiem sądu (jeśli złamał prawo) lub ktoś winny spowodowania negatywnych zjawisk, za co zostaje napiętnowany społecznie. W tym kontekście odpowiedzialność łączy się zazwyczaj z winą i karą „dlatego też odpowiedzialność dzieci i młodzieży – jak słusznie zauważa komentująca tę kwestię Beata Krzywosz-Rynkiewicz – kojarzy się najczęściej z utrzymaniem porządku w klasie, dobrą dyscypliną i «byciem grzecznym». Nauczyciele i rodzice, mówiąc, że chcą mieć odpowiedzialne dzieci, mają zwykle na myśli dzieci wywiązujące się z obowiązków i respektujące zasady ustalone w domu i szkole”<sup>9</sup>. O tym, że pod pojęciem odpowiedzialności kryją się inne, dużo głębsze znaczenia, trudno jest usłyszeć zarówno w dyskusjach prywatnych, jak i tych toczących się w mediach. A przecież odpowiedzialność to nie tylko postępowanie według ustanowionych w społeczeństwie norm i zasad. To również rozumienie reguł, akceptacja i traktowanie ich jako własnych. Odpowiedzialność ma w sobie element poczytalności, świadomej zgody i wolności wyboru, a akceptacja norm i reguł nie są człowiekowi dane wraz z urodzeniem, ale rozwijają się z upływem czasu oraz zdobywanym doświadczeniem. Może też oznaczać cechę charakteru, właściwość osobowości. Jest ona konfrontowana z naszą wiedzą, doświadczeniem, odmiennymi punktami widzenia ludzi, z którymi przebywamy stale lub spotykamy się sporadycznie.

Termin „odpowiedzialność” występuje w wielu dziedzinach życia społecznego, nie wyłączając filozofii<sup>10</sup>, etyki<sup>11</sup>, historii, prawa, ekonomii, psychologii,

<sup>9</sup> B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój*, Kraków 2007, s. 9.

<sup>10</sup> Zob. m.in. J. Schwartländer, *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, tłum. J. Filek, „Znak” 47 (1995) nr 10, s. 5; *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, wybór, tłum., red. J. Filek, Kraków 2004; J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Kraków 1998; tenże, *Pytania do odpowiedzialności*, „Znak” 47 (1995) nr 10, s. 20-27; J. Woleński, *Analiza i odpowiedzialność*, tamże, s. 56-60. Zob. też J.J. Jadacki, *Odpowiedzialność i istnienie świata*, w: tenże, *Aksjologia i semiotyka. Analizy i polemiki*, Warszawa 2003, s. 108-123; w dyskusji nad klasycznym dziś już tekstem Romana Ingardena *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych (Über die Verantwortung. Ihre ontischen Fundamente)*. Współczesny stan debaty o odpowiedzialności (zwłaszcza w filozofii niemieckiej i francuskiej) wnikliwie omawia Z. Plašienková, *Od povinnosti k zodpovednosti*, w: *Filozofia výchovy a problémy vyučovania filozofie*, Bratislava 1998, s. 154-162.

<sup>11</sup> Zob. m.in. J. Filek, *Etyka odpowiedzialności*, w: J. Pawlica (red.), *Etyka. Zarys*, Kraków 1993, s. 205-225. Zob. też T. Ślipko, *Odpowiedzialność w świetle etyki chrześcijańskiej*, w: J. Pawlica (red.), *O odpowiedzialności. Moralny wymiar odpowiedzialności w życiu publicznym. Materiały III Jagiellońskiego Sympozjum Etycznego*, Kraków 1993, s. 10-14.

mediów, edukacji czy wychowania<sup>12</sup>. Najczęściej i najwięcej mówią o odpowiedzialności politycy, dziennikarze oraz ideolodzy życia społecznego. Na gruncie pedagogiki i wychowania również operuje się tym pojęciem w różnych kontekstach w zależności od tego, kto się wypowiada. Inaczej czynią to politycy, inaczej osoby duchowne, a jeszcze inaczej profesjonalni wychowawcy czy rodzice, nie mówiąc o historykach, etykach, filozofach, prawnikach czy ekonomistach. W związku z tak różnorodnymi wypowiedziami można postawić tezę, że wśród kategorii pedagogicznych odpowiedzialności przypada rola szczególna, a zawarta w niej problematyka obejmuje niezwykle ważny obszar zagadnień psychopedagogicznych. Odpowiedzialne funkcjonowanie człowieka jest bowiem jednym z wymiarów jego dojrzałości, a uczenie ludzi odpowiedzialności należy do podstawowych kategorii pedagogicznych. Dzieje się tak za sprawą tego, że odpowiedzialność jest podstawą samorealizacji człowieka, jego moralności i więzi społecznych. Istotą odpowiedzialności jest to, iż człowiek sam przyczynia się do osiągnięcia własnego dobra i dobra innych.

Odpowiedzialność oznacza też cechę moralnego postępowania osoby ludzkiej, która wypływa z jej dobrowolności. W sensie sprawstwa aksjologicznego wskazuje na stan rzeczy, w którym skutki działania (również poprzedzająca je intencja) są podstawą oceny człowieka jako sprawcy tych skutków z perspektywy określonego systemu reguł moralnych<sup>13</sup>. Być odpowiedzialnym, znaczy świadomie udzielić odpowiedzi na wyzwania, które przynosi rzeczywistość – zwłaszcza w tym jej wymiarze czy obszarze, który został mi powierzony<sup>14</sup>. Człowiek odpowiedzialny troszczy się o to, co zostało mu powierzone przez Boga, o swoje powołanie. Kieruje się w działaniu normami moralnymi, wypełnia swoje zobowiązania wobec rodziny, narodu, ojczyzny i świata. Troszczy się o dobro swoje,

<sup>12</sup> Zob. m.in.: J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 1997, 2001<sup>2</sup>; R. Ingarden, *Studia z etyki*, Warszawa 1994; M. Kościelska, *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*, Kraków 2007; K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973; K. Tomashevsky, *Badania nad procesem wychowania uczniów ku odpowiedzialności w toku nauczania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3; U.B. Kazubowska, *Odpowiedzialność – różnorodność ujęć i jej znaczenie w rodzinnych procesach wychowawczo-socjalizujących*, w: taż (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010, s. 88-1021; N. Rapa, *Twórczość jako metoda wychowania do odpowiedzialności społecznej*, w: A. Zadroga, K. Sawicki (red.), *Człowiek – społeczeństwo – gospodarka. Perspektywa odpowiedzialności społecznej*, Lublin 2013, s. 143-156.

<sup>13</sup> I. Chłodna-Błach, *Odpowiedzialność*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 670.

<sup>14</sup> W. Bobiński, *Domena sumienia, czyli o odpowiedzialności*, „Znak” 59 (2007) nr 625, s. 10.

jak i innych osób. Dbą o swoje otoczenie i jest gotów do ponoszenia konsekwencji, pozytywnych lub negatywnych, skutków własnych decyzji podejmowanych świadomie i dobrowolnie.

Zaś najbardziej kompetentną instancją, przed którą zdaje sprawę ze swoich działań i weryfikuje swą ludzką i zawodową odpowiedzialność, jest on sam – jego sumienie. To właśnie ono – ostatecznie – rozstrzyga o moralnej ocenie działań, a tym samym o ich podejmowaniu bądź odrzucaniu. Jednak warunkiem rzetelnej oceny jest prawidłowo ukształtowane sumienie i nie kłamanie samemu sobie. Można zatem powiedzieć, że odpowiedzialność jest nie tylko pożądaną cechą oznaczającą solidność, zdyscyplinowanie, słowność czy spolegliwość, ale jest postawą człowieka, która przejawia się zarówno w stosunku do samego siebie, jak i w relacji do innych, a także w stosunku do wykonywanych zadań. Dlatego też „wychowanie do odpowiedzialności staje się tym bardziej potrzebne, im bardziej w świecie współczesnym zanika poczucie odpowiedzialności, a nawet pojawia się świadome jej odrzucenie. W kontekście współczesnego zagubienia i zafałszowania ludzkiej wolności być może najważniejszym aspektem wychowania jest wychowanie do odpowiedzialności, a więc do odpowiedzialnej wolności – do wolności w duchu miłości”<sup>15</sup>.

W historii ludzkości zdarzały się okresy, kiedy postawa odpowiedzialna za podejmowane przez jednostkę czyny była w sposób bardzo mocny doceniana. Można jednak spotkać się z sytuacjami i przypadkami, kiedy poczucie odpowiedzialności słabło i nie było podejmowane w procesie wychowania. Wówczas szczególną rolę do spełnienia mieli wielcy myśliciele, pedagodzy, filozofowie i teolodzy, których zadaniem było dowartościowanie kategorii odpowiedzialności oraz wychowania w życiu społecznym.

Zdaniem Józefa Górniewicza – teoretyka wychowania – odpowiedzialność za słowa i czyny winna należeć do kanonu dobrego wychowania. Współcześnie w dobie elektronicznej cywilizacji, odpowiedzialność urasta do kwestii zasadniczej<sup>16</sup>. Autor zauważa też, i trudno nie przyznać mu racji, że „w obecnych czasach ta kategoria moralna jest doceniana i pożądana przez myślicieli i wizjonerów przyszłości, natomiast jest zupełnie niedoceniana przez ludzi polityki i biznesu”<sup>17</sup>. Świadczyć o tym może inżynieria społeczna stosowana przez niektórych polityków, którzy twierdzą, że konwencjonalne rodziny nie są już potrzebne i promują model, w którym rodzice samotnie wychowują dzieci. Jeśli do tego dołączymy

<sup>15</sup> A. Skreczko, *Wychowanie do odpowiedzialności*, [https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/w\\_do\\_odp.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/w_do_odp.html) (dostęp: 3 VII 2018 r.).

<sup>16</sup> Por. J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 13-14.

<sup>17</sup> Tamże.

liczbę rodzin mieszanych i innych zmian w strukturze rodziny, nieprzewidywalność niezwykle szybko zmieniającego się świata, w którym żyjemy, nie zawsze zbawienny wpływ Internetu i cyberprzestrzeni, kłamstwa i nieuczciwości, które nas otaczają, brak należytego przygotowania rodziców do rodzicielstwa, a nadto brak szacunku dla prawdziwych autorytetów, brak dyscypliny i nadmierne po-błażanie, wypaczony etos społeczny, który wywyższa wolność osobistą, nadając jej charakter absolutny i zaprzeczenie dyscypliny – tzw. twardej miłości i logiki oraz niejednokrotnie „groteskowy” system szkolnictwa, w którym nauczyciele boją się zwrócić uwagę na niewłaściwe zachowania i unikają oceniania, promując wśród uczniów poczucie samozadowolenia, to będziemy bliżej realnego świata, w którym żyjemy.

Analiza pojęcia „odpowiedzialność”, o której w Polsce zaczęto mówić głośno, szczególnie po II wojnie światowej, w odpowiedzi na szereg pytań dotyczących jej sensu, kontekstu, granic i znaczenia, jest ważna szczególnie dziś, gdy lawinowo wzrasta liczba osób „uprzywilejowanych”, których przekonania destruktywnie wpływają na ich osobowość, a równocześnie preferowane są wybory, które wyboru nie dają, zaś zaangażowanie we własne sprawy traktowane jest jako wymówka dla własnego egoizmu i wygody. „Uprzywilejowane osoby” żywią dwa rodzaje przekonań, które można określić jako „wysokie” i „niskie”. Foster W. Cline i Jim Fay, autorzy przewodnika dla rodziców, po stronie „wysokich” destruktywnych przekonań „osób uprzywilejowanych” zamieścili: duże potrzeby w zakresie produktów i usług; dużo czasu na imprezowanie; wysokie wymagania w stosunku do innych; silny uraz wobec ludzi, którzy wymagają od nich osiągnięć przez ciężką pracę i podejmowanie wysiłków; duże zapotrzebowanie na rozrywki i nowe doświadczenia, wyraźne skłonności do sprzeciwiania się tradycyjnym zasadom i wartościom wyznawanym przez społeczeństwo; duże skłonności do nadużywania alkoholu i narkotyków. Zaś po stronie „niskich” przekonań, relatywnie do wyżej wymienionych, umieścili: niską motywację do osiągnięcia sukcesu i pracy na własny rachunek, mało czasu na zdobywanie własnych osiągnięć; niskie ambicje; niedocenywanie możliwości edukacyjnych; ograniczoną świadomość poświęceń ze strony rodziców; niewielki szacunek do dorosłych i autorytetów; mały szacunek dla tradycyjnych wartości uznawanych przez społeczeństwo. Za pojawienie się tych przekonań u dzieci, które nie kształtują się z dnia na dzień, ale ich podłoże tkwi w dzieciństwie, autorzy obarczyli winą rodziców, którzy nie potrafili wyznaczyć rozsądnych granic już na początku procesu wychowawczego<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> F.W. Cline, J. Fay, *Miłość i logika. Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, tłum. M. Piątek, Kraków 2011, s. 211-212.



Z perspektywy analizy fenomenologicznej odpowiedzialność może występować w następujących przypadkach: 1° ktoś ponosi odpowiedzialność za coś, czyli jest za coś odpowiedzialny; 2° ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś; 3° ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności; 4° ktoś działa odpowiedzialnie<sup>19</sup>.

Wspomniana analiza semantyczna terminu „odpowiedzialność” pozwala stwierdzić jej związek z odpowiedzią na to, co się człowiekowi wydarza i co go spotyka<sup>20</sup>. Słowo „odpowiedzialność”, podobnie jak termin „wychowanie”, ma różne znaczenia i wymiary. Jego korzenie wywodzą się z łacińskiego czasownika *respondeo*, które pochodzi od słowa *spondeo*, i wydaje się mieć decydujące znaczenie dla idei odpowiedzialności. Być odpowiedzialnym oznacza odpowiadać na apel, który niesie sytuacja, czas, w którym się żyje, historia, którą się tworzy, odpowiedzialność za porządek, ale przede wszystkim jest to odpowiadanie komukolwiek za jakość relacji. Maria Ossowska łączy odpowiedzialność z regułami życia zbiorowego. Pisze, że ze względu na pewne reguły ujęte w danej zbiorowości jest ona uprawniona do ukarania, postępowania lub pociągnięcia kogoś do pewnych świadczeń restrykcyjnych: „Wspólnie charakteryzuje te wypadki, potencjalne podleganie czyjemuś osądowi usprawiedliwionemu przez wspomniane reguły. Mówi się, że ktoś ma poczucie odpowiedzialności za swój czyn, gdy gotów jest poddać się zań tego rodzaju osądowi, przy czym w pewnych wypadkach bywa sam sobie sędzią”<sup>21</sup>.

Jak wskazuje etymologiczny słownik języka polskiego „odpowiedzialność jest najmętniejszym z nowożytnych pojęć moralno-prawnych, dotąd ściśle nie zdefiniowanych, a oznacza ono, że człowiek odpowiedzialny to zdolny do sensownego odpowiadania, poczytalny, rozumny”<sup>22</sup>. W nauce i sztuce za sprawą powszechnie panującego relatywizmu, który nie ominął także tego pojęcia, mówiąc językiem Jeana-Paula Sartre’a, „stanęliśmy obecnie na skrzyżowaniu nieskończenie wielu dróg przed drogowskazem obracającym się chaotycznie i nieprzewidywalnie”<sup>23</sup>.

Potrzeba, możliwość i zdolność odpowiadania człowieka za siebie, za swoje uczucia, działania, integralny rozwój i myśli mogą być interpretowane jako szczególne cechy i wartości procesu dojrzewania do samodzielności, zdobywania

<sup>19</sup> Takiej analizy odpowiedzialności dokonuje R. Ingarden w *Książeczce o człowieku* (Rozdz. 4, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, Warszawa 1972), Kraków 2009, s. 71-169.

<sup>20</sup> M. Budajczak, *O pojęciu „odpowiedzialność”...*, s. 51-57.

<sup>21</sup> M. Ossowska, *Odpowiedzialność*, w: J. Hurwic (red.), *Encyklopedia współczesna*, Warszawa 1957, s. 33.

<sup>22</sup> A. Bańkowski, *Odpowiedzialność*, w: A. Mrozowska (red.), *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 2000, s. 383.

<sup>23</sup> E. Jeliński, *Odpowiedzialność (za słowo) u progu XXI wieku*, w: B. Sobczak, H.H. Zgólkowa (red.), *Retoryka i etyka*, Poznań 2009, s. 83.

autonomii osobowej, tworzenia się tożsamości i podmiotowości „dobrze wychowanego człowieka”, jego dorosłości jako integralnych składników oraz rezultatów procesu uspołecznienia w międzyludzkiej moralnej samoregulacji i edukacji.

Na przełomie lat 80. i 90. XX w., jak również w pierwszej dekadzie XXI w. zostało wydanych kilka kluczowych pozycji, które stanowią fundament dla rozumienia treści pojęcia „odpowiedzialność”<sup>24</sup>.

Do podjęcia problematyki wychowania do odpowiedzialności w świetle teorii i praktyki pedagogiki integralnej skłoniło mnie m.in. propagowanie, obecnie bardziej niż kiedykolwiek, ideału człowieka odpowiedzialnego przy równoczesnym braku realnej odpowiedzialności konkretnych osób i coraz gorszej kondycji glo-

<sup>24</sup> Por. m.in.: G. Picht, *Pojęcie odpowiedzialności*, w: tenże, *Odwaga utopii*, wybór K. Maurin, Warszawa 1981, s. 231-262; R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: tenże, *Książeczka o człowieku*, s. 71-169; B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983; K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1960, 1982, 1986; M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1993; K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice 1995; H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, Kraków 1996; W. Chudy, *Spółeczeństwo zakłamanie*, Warszawa 2007; A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998; J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998; N. Branden, *Odpowiedzialność. Jak polegać na sobie i znaleźć sens życia*, tłum. E. Różalska, Łódź 1999; J. Rutkowiak, *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, s. 176-191; H. Romanowska-Łakomy, *Droga do człowieczeństwa*, Kraków 2001; J. Górniewicz, J.M. Michalak, *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość...*, s. 19-44; E. Albińska, *Odpowiedzialność*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, s. 773-780; W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2005; E. Jeliński, *Odpowiedzialność (za słowo)...*, s. 78-83; *Filozofia odpowiedzialności...*; S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy wychowania moralnego*, Lublin 2003; M. Kościelska, *Sens odpowiedzialności...*; M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia, procesy i konteksty*, Gdańsk 2007; G. Mari, *Democrazia e responsabilità Maritain, Mounier, Bonhoeffer, Capinini e Verri*, Roma 1999; K. Ablewicz, *Wychowanie do odpowiedzialności społecznej*, Kraków 2004; E. Kandia-Bednarz, *Odpowiedzialność prawna nauczyciela*, „Znak” 59 (2007) nr 6, s. 54-63; W. Dykcik, *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Poznań 2010; E. Brodacka-Adamowicz, *Ideał wychowania i demokracji*, www.eid.Edu.pl (dostęp: 3 VII 2018 r.); A. Chiona, *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, Brescia 2001; M. Orsi, *Educazione alla responsabilità nella globalizzazione. Società della conoscenza e sfide per la scuola*, Bologna 2002; M. D'Arienzo, *Il concetto giuridico di responsabilità. Rilevanza nel diritto canonico*, Cosenza 2012; F. Miano, *Responsabilità*, Napoli 2009; G. de Leo, *Psicologia della responsabilità*, Roma 1996; R. Zavalloni, *Educarsi alla responsabilità*, Milano 1986; C. Caffarra, E. dal Covolo, „L'educazione è cosa di cuore”. *La responsabilità degli educatori oggi*, Città del Vaticano 2012.

balnego społeczeństwa, szkoły, rodziny, państwa. Analizy, które zostaną podjęte w dysertacji mają na celu włączenie wąskiego aspektu problematyki wychowania do odpowiedzialności w szerszy nurt badań z zakresu integralnie rozumianej teorii wychowania, pedagogiki ogólnej, chrześcijańskiej i społecznej oraz personalistycznej filozofii i etyki pedagogicznej. Wynika to z racji postawienia zagadnienia wychowania do odpowiedzialności w centrum problemów rozprawy na tle negatywnych skutków współczesnych przemian społecznych i kulturowych.

Dla współczesnego człowieka, dysponującego coraz większymi możliwościami technologicznymi w dobie globalizacji i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, odpowiedzialność ma dodatkowe znaczenie. Jest to odpowiedzialność osobista za własne życie i życie najbliższych, umiejętność pełnego wykorzystania wszelkich możliwości w celu realizacji swoich planów i pragnień w zgodzie z własnymi przekonaniami i przy respektowaniu obowiązującego prawa. Należy jednak pamiętać, że odpowiedzialność poza kontekstem indywidualnym ma też wymiar społeczny i obejmuje odpowiedzialność za dobro wspólne, którego istotną częścią jest rodzina, szkoła, społeczeństwo.

Niewątpliwie interesujące z naukowego punktu widzenia jest pytanie o związek odpowiedzialności z wolnością i wielorako definiowanym wychowaniem integralnym i skoncentrowanej na osobie pedagogiką integralną, z polem odpowiedzialności dziecka oraz dorosłego, z mentalnością świata, który coraz bardziej stawia na życie chwilą, natychmiastowe zaspokojenie każdej potrzeby, poprawność polityczną i „transakcyjność relacji”, jak również to, czy dzieci zaczynające uczestniczyć w życiu społecznym są gotowe do przejawiania zachowań odpowiedzialnych, i – co może ważniejsze – jak inspirować ich rozwój w wymiarze odpowiedzialności podmiotowej?

Problem natury, genezy, sposobu funkcjonowania i wychowania do odpowiedzialności, którego omówienie, przynajmniej w pewnym zarysie, jest celem niniejszej dysertacji, budził i budzi zainteresowanie wielu. Tym, co interesowało większość był i jest problem oceny moralnej ludzkiej działalności i kształtowanie odpowiedzialności podmiotowej. Najczęściej jest ona rozpatrywana jako odpowiedzialność subiektywna (poczucie odpowiedzialności) rozumiana jako złożony konstrukt psychiczny, pełniący funkcję mechanizmu regulacji zachowania<sup>25</sup>. W edukacji humanistycznej jest ona traktowana jako postawa oraz postulat twórczego i elastycznego łączenia konieczności, powinności i potrzeby podejmowania

<sup>25</sup> Por. M. Kościelska, *Sens odpowiedzialności...*, s. 43; też, *Odpowiedzialni rodzice. Z doświadczeń psychologa*, Kraków 2011.

sensownych działań podmiotowo-przedmiotowych, krystalizujących cechy jego osobowości według najbardziej uniwersalnych wartości ogólnoludzkich<sup>26</sup>.

W tym też kontekście wyjaśnienia domaga się związek wychowania do odpowiedzialności z teorią integralnego wychowania i praktyką edukacyjną. Teoria wychowania – jak stwierdza ks. Marian Nowak – zajmuje się analizą struktury procesu wychowawczego rozumianego integralnie jako pewien byt jednolity, którego nie da się sprowadzić do funkcjonowania jedynie poszczególnych elementów. Wychowanie winno zatem obejmować całego człowieka, jego życie fizyczne, zdolności spostrzegania i kojarzenia, aktywność intelektualną, życie uczuciowo-emocjonalne, wreszcie zdolności wyboru dobra i realizacji zamierzonych celów. Powinno zmierzać do tego, by wychowywany był zdolny do pełnej spójni myśli, słowa i czynu. Postulat harmonijnego wychowania winien obejmować także całkowitą integralność treści, które są przekazywane w procesie wychowania<sup>27</sup>. Fundamentem tak rozumianego wychowania jest integralny rozwój definiowany jako „całościowy zewnętrzny i wewnętrzny rozwój człowieka i przystosowanie do życia według przyjętego wzoru”<sup>28</sup>, którym jest pełnia człowieczeństwa – w chrześcijańskiej koncepcji osiągnana ostatecznie w Jezusie Chrystusie i przez Jezusa Chrystusa. Integralny rozwój sprowadza się do koordynacji i harmonii sfery fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej, światopoglądowej w projekcie życia, zdążającym do pełnego rozwoju osobowego. Z kolei warunkiem tak rozumianego rozwoju jest integralne wychowanie, określane jako wspomaganie osoby wychowanka w drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa – w harmonijnym rozwoju potencjalności tkwiących w jego warstwie fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i światopoglądowej oraz ich integrowaniu ze sobą<sup>29</sup>. Wskaźnikiem tak rozumianego wychowania jest spójność myśli, słowa i czynu zakorzeniona w dobru osobistym, integralnie związanym z tym, że edukacja powinna być harmonijna, co oznacza, iż nie powinno jej brakować niczego istotnego, ważnego i wartościowego, a jej elementy winny tak do siebie pasować, by tworzyły uporządkowaną całość. W ten sposób rozumiano to już w czasach antycznych. Harmonia, do której dążono, była czymś więcej niż tylko czystą, formalną harmonią sił duchowych. Nie chodziło o zdolność myślenia samą w sobie, ale o myślenie prawdziwe; nie o zdolność chcenia jako takiego, ale o chcenie dobra; nie o samą w sobie zdolność odczuwania, lecz

<sup>26</sup> Por. W. Dykcik, *Odpowiedzialność człowieka...*, s. 11.

<sup>27</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 131-132.

<sup>28</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 13.

<sup>29</sup> Zob. szerzej K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin 2006; też, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin 2007.

o odczuwanie wartościowe. Edukacja harmonijna podmiotu nie byłaby do pomyślenia, podobnie jak nie do pomyślenia jest odpowiedzialność bez związania jej z dobrem obiektywnym i bez uwewnętrznienia kultury normatywnej własnego otoczenia. Za harmonijnie ukształtowanego uważano człowieka wtedy, gdy jego ład wewnętrzny odpowiadał ładowi zewnętrznemu natury i kultury. W skład tego wchodziło też zrozumienie dla porządku dóbr oraz trwała miłość prawdy, dobra i piękna<sup>30</sup>.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że integralność jest (a właściwie: powinna być) istotną cechą każdej pedagogiki, ponieważ takie jej uprawianie – uwzględniające złożony charakter wychowania i wielowymiarowość rozwoju człowieka uczestniczącego w tym zjawisku – nie tylko stanowi o jej autonomii, na co zwracał uwagę Kazimierz Sośnicki<sup>31</sup>, ale ponadto umożliwia oddanie realnego (zatem złożonego, a nie fragmentarycznego, osadzonego zawsze w jakimś kontekście) obrazu rzeczywistości wychowawczej. Wydaje się zatem, że nie jest potrzebne opatrywanie pojęcia pedagogiki dodatkowym określeniem „integralna”, gdyż zakrawa to na swoistą tautologię. Jaki zatem sens ma ten zabieg? „Otóż, wydaje się on zasadny – jak pisze Lucyna Dziaczkowska – z tego powodu, że zwraca uwagę na najistotniejsze i zarazem trudne do wykonania zobowiązanie pedagogiki, jakim jest właśnie próba uchwycenia realnej złożoności wychowania i jednocześnie troska o pełnię rozwoju uczestniczącego w niej człowieka. Można to wyrazić również tak, posługując się inną tautologią, że chodzi tu o poznanie «najprawdziwszej prawdy» o rzeczywistości wychowawczej. Prawda ta nie jest wcale łatwa do odkrycia i dlatego pedagodzy nieustannie wpadają w pułapki różnych redukcjonizmów. Zadanie, które przed nimi postawiła ich dyscyplina, należy zatem do niemożliwych (w pewnym sensie) do wykonania, a jednocześnie koniecznych do podjęcia. Koniecznych dlatego, że oddalanie się od zadośćuczynienia postulatowi pedagogiki integralnej, ostatecznie uderza w pomyślność rozwoju uczestników wychowania. Właśnie im grozi niebezpieczeństwem zawężenia/zredukowania pola ich rozwoju, poważnego zakłócenia jego dynamiki. Kreowanie zredukowanych obrazów rzeczywistości wychowawczej czyni wiedzę pedagogiczną wyalienowaną z rzeczywistości, którą ma wyjaśniać, stoi na przeszkodzie użyteczności pedagogiki w odniesieniu do realnego człowieka, który nie sprowadza się tylko do swej cielesności, ani też do własnych przeżyć czy intelektu, ale jest dynamicznym podmiotem (niekiedy jednak uprzedmiotowionym w relacjach z potencjalnymi wychowawcami) własnego życia, jak

<sup>30</sup> W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, Kraków 2007, s. 144-151.

<sup>31</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 26-27.

również życia innych i otoczenia”<sup>32</sup>. Analizując zróżnicowane metodologiczne stanowiska pedagogiki integralnej, autorka powyższej wypowiedzi stwierdza, „iż posługuje się ona – z założenia – «metodologią zorientowaną humanistycznie», czyli nastawioną na poznawanie człowieka w bogactwie jego istnienia i działania, wrażliwą na jego przyszłość rozpatrywaną w łączności z wiedzą o jego przeszłości i teraźniejszości. Z tego właśnie powodu wymaga nieustannego doskonalenia warsztatu metodologicznego, szukania jego adekwatności do dziedziny poznania, jaką jest rzeczywistość wychowawcza. Stąd, poza wykorzystywanymi dotąd metodami, nieustannie jest otwarte pole dla nowych doświadczeń badaczy, dla ich poszukiwań najbardziej optymalnych dróg odkrywania tajemnic ludzkiego uczestnictwa w procesie wychowania”<sup>33</sup>.

Operacjonalizując pojęcie „pedagogika integralna”, mam na uwadze nie tylko prace L. Dziaczkowskiej<sup>34</sup>, Jacques’a Maritaina<sup>35</sup>, ks. Romano Guardiniego<sup>36</sup>, Wernera Jaegera<sup>37</sup>, Stefana Kunowskiego<sup>38</sup>, Dariusza Kubinowskiego<sup>39</sup>, Moniki Jaworskiej-Witkowskiej<sup>40</sup>, kard. Karola Wojtyły<sup>41</sup>, ale odnoszę się także do treści monografii ks. M. Nowaka<sup>42</sup> i stwierdzam, że inspirowana chrześcijaństwem pedagogika integralna „respektuje prawo naturalne i może doprowadzić do odkrycia podstawowego prawa stojącego u podłoża istnienia świata i człowieka” (s. 76); uwzględnia integralność osoby (s. 181); w procesie wychowania kładzie nacisk na trzy podstawowe aspekty relacji wychowawczej: „osobistą siłę wychowanka”, „siłę osobowego wpływu wychowawcy” i „sytuację wychowawczą” (s. 78); odrzuca ideologizację w wychowaniu (s. 77); uwzględnia wpływy świadome i nieświadome, doznania, emocje, myślenie, wolę, sferę natury, kultury i łaski (s. 77); dokonuje

<sup>32</sup> L. Dziaczkowska, *Czym jest pedagogika integralna*, „Roczniki Pedagogiczne” 11 (2019) nr 1, s. 9-13.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> L. Górską, *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium z perspektywy poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin 2008; też, *Podmiotowość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 781-785.

<sup>35</sup> J. Maritain, *Humanizm integralny*, tłum. M. Reutt, Warszawa 1981; tenże, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Kraków 1993, s. 61-79.

<sup>36</sup> R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski*, tłum. J. Koźbiał, Poznań 1991.

<sup>37</sup> W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.

<sup>38</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, Warszawa 2011.

<sup>39</sup> D. Kubinowski, M. Nowak, *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, s. 171-187.

<sup>40</sup> M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Kraków 2009; też, *W stronę pedagogiki integralnej*, Szczecin 2007.

<sup>41</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*; tenże, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, 1985<sup>2</sup>.

<sup>42</sup> M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Lublin 2012.

syntezy dorobku nauk pedagogicznych (s. 79); uwzględnia istnienie w pedagogice dwu podejść: dalekowzrocznego [docelowego] i konkretnego [obecnego] (s. 79); obok oczywistej dyferencjacji wiedzy, poszukuje jej syntezy (s. 176); w badaniach nad złożoną rzeczywistością wychowania pedagogikę integralną cechuje pluralizm podejść metodologicznych (s. 180); uwzględnienie podejścia teoretycznego (filozoficznego) i praktycznego (empirycznego) (s. 181); preferencja dla wychowania integralnego, wielowymiarowego, zdolnego przyjąć osobę – podmiot wychowania w jej oryginalności i niepowtarzalności (s. 182); wychowanie do krytycyzmu i samokrytycyzmu, kreatywności i wrażliwości na bodźce przychodzące do nas od aktualnie przeżywanego czasu i życia społecznego (s. 182). Można zatem przyjąć, że podejście kompleksowe, czy też integralne do wychowania, daje możliwość rewizji dotychczasowych ujęć wychowania i kształcenia na rzecz bardziej systemowego i jednocześnie otwartego podejścia z uwzględnieniem aspektów takich jak dynamiczność, nieprzewidywalność, możliwość, prawdopodobieństwo.

Wychowanie do odpowiedzialności jest procesem niezwykle złożonym. Również jego definiowanie przysparza wielu problemów. Egzemplifikację tego faktu może stanowić chociażby wielość stanowisk oraz definicji, z jaką mamy do czynienia na tym gruncie, a także niemożność wskazania jednego, uniwersalnego ujęcia. Dzieje się tak, ponieważ wychowanie do odpowiedzialności jest rzeczywistością wielorako interpretowaną, a jej poznanie dokonuje się zazwyczaj w jakimś konkretnym kontekście. Tym samym dana definicja jest zawsze jedynie wycinkiem, fragmentem ukazującym to zjawisko w jakimś aspekcie, wskazując na znaczącą rolę, jaką odgrywają różnicujące ją akcenty, które są zarazem podstawowymi elementami składowymi procesu integralnego wychowania. Mowa jest o osobach wychowawcy i wychowanka, środowiskach wychowawczych oraz celu wychowania jako ostatecznym i pożądanym rezultacie wszelkich oddziaływań w tym zakresie.

W niniejszej dysertacji, wychodząc z założenia, że wychowanie do odpowiedzialności potrzebuje dobrze przemyślanej teorii, zasad i struktur, podejmę próbę określenia obrazu wychowania integralnego, budowanego na wiedzy o człowieku, której podstawą jest antropologia adekwatna kard. K. Wojtyły. Będzie to próba ukazania takiego wychowania, które polega na prowadzeniu wychowanka do dojrzałości moralnej i „budzeniu w nim mocy sprawczej dokonywania czynów na rzecz poznanego dobra moralnego, a także czynów dobrem przeciwstawiających się złu tak w sobie, jak i w innych ludziach”. Stanowisko takie wyraźnie odróżnia się od pojmowania wychowania jako kształtowania cech osobowości wychowanka czy sterowania jego zachowaniami. Dotyczy to wychowania, które budzi siły życiowe człowieka, czyni go zdolnym do dobroci i miłości i może przygotować w ten sposób fundament zdrowego moralnie ładu społecznego. Wychowanie to

zorientowane jest na pomoc wychowankowi w osobistym odkryciu i wypełnieniu powinności moralnej, sformułowanej przez kard. K. Wojtyłę w normie personalistycznej, w której prawda o godności osoby znajduje swój normatywny wymiar.

Pozostając w obszarze definicyjnym, warto przypomnieć, iż pedagogika jako nauka różnicuje znaczenie wychowania jako takiego, a wychowania integralnego i wychowania do odpowiedzialności w szczególności, także pod innym kątem, wskazując tym samym na jego wąskie oraz szerokie ujęcie. W pierwszym przypadku „eksponuje się oddziaływanie świadome i celowe (zamierzone) w konkretnej sytuacji wychowawczej. Niekiedy wyróżnia się wychowanie w najwęższym sensie jako zamierzone oddziaływanie na sferę emocjonalno-wolitywną wychowanka, dążenie do wypracowania określonej jego postawy, cnoty, umiejętności czy aspektu osobowości”<sup>43</sup>. Szerokie ujęcie podkreśla natomiast „rolę wszelkich czynników (zamierzonych i niezamierzonych) oddziałujących na formułowanie się osobowości człowieka, m.in. wpływ rodziny, szkoły, środowiska rówieśniczego, mediów, środowiska wiary”<sup>44</sup>, obejmuje zatem „wszelkie oddziaływania na człowieka współtworzące jego osobowość indywidualność”<sup>45</sup>. W innym przypadku, o którym pisze Mieczysław Łobocki, szerokie rozumienie wychowania odnosi się do „wychowania skoncentrowanego zarówno na rozwoju umysłowym i uczuciowym jednostki, jak również na sferze jej motywacji i konkretnych działań. Inaczej mówiąc, wychowanie takie jest utożsamiane z rozwijaniem (kształtowaniem) osobowości pod względem wszystkich jej cech. Obejmuje zarówno nauczanie (uczenie się), jak i wychowanie w jego węższym znaczeniu”<sup>46</sup>. Z kolei wąskie ujęcie wychowania charakteryzuje się kształtowaniem charakteru osoby, „a zatem wychowanie takie sprzyja głównie konstruktywnym przeżyciom emocjonalno-motywacyjnym jednostki oraz jej zachowaniom i postawom społecznie i moralnie pożądanym”<sup>47</sup>.

Głównym celem dysertacji jest chęć dookreślenia i scharakteryzowania funkcjonujących paradygmatów wychowania do odpowiedzialności, jak również uzupełnienie zdiagnozowanego braku pogłębionych analiz tego zjawiska w znaczeniu teoretycznym oraz praktycznym. Przyczyną podjęcia tej problematyki jest brak całościowej refleksji dotyczącej wychowania do odpowiedzialności, która z jednej strony wskazywałaby na potrzebę skierowania jej na zewnątrz (w kierunku innych osób), a z drugiej – uwzględniałaby wychowanie do odpo-

<sup>43</sup> A. Maj, *Wychowanie*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 1368; por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 190-191.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Tamże, s. 189.

<sup>46</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, 2010<sup>7</sup>, s. 32.

<sup>47</sup> Tamże.



wiedzialności introwertywnej, skierowanej przez człowieka ku samemu sobie i stanowiącej warunek wszelkiej odpowiedzialności, a także innych dojrzałych relacji międzyludzkich.

Szczególnym motywem dopełniającym konieczność naukowego zbadania związku integralnego wychowania i odpowiedzialności, stały się przejawy kryzysu kulturowo-cywilizacyjnego, u podstaw którego leży kryzys teorii i praktyki wychowania mający swe źródło w kryzysie człowieczeństwa. W sposób szczególny mam tu na uwadze takie jego przejawy, jak: absolutyzacja subiektywizmu i relatywizmu, negowanie norm i wartości, naiwność i cynizm, brak świadomości własnego ubóstwa intelektualnego, moralnego i uczuciowego, problemy z tożsamością, życie pozbawione jakichkolwiek ograniczeń („dyktatura pragnień”), niepoahamowany liberalizm, brak panowania nad sobą samym, niesprawiedliwość w stosunkach międzyludzkich, wszechobecna dyfuzja odpowiedzialności, silne tendencje indywidualistyczne, racjonalistyczne, hedonistyczne, bezpardonowa walka o sfery wpływów, obojętność wobec antagonizowania społeczeństwa, nierówności i wyzysku, zgoda na zło, zanik poczucia sensu i narastająca patologia, tak wielorako manifestująca się w zachowaniach dzieci, młodzieży i dorosłych.

Główny cel dysertacji zostanie zrealizowany na podstawie przeprowadzenia dowodu apriorycznego dążącego do określenia roli odpowiedzialności w integralnym wychowaniu i rozwoju osoby ludzkiej w myśl ideału wychowawczego popularyzującego człowieka o wszechstronnie rozwiniętej psychice, miłującego wolność, podmiotowość, sprawczość, relacyjność, celowość, odznaczającego się wysokim poczuciem odpowiedzialności i szanującego godność własną i innych. Wymaga to doprecyzowania celu teoretycznego, poznawczego i praktycznego. Celem teoretycznym uczyniono poznanie i zinterpretowanie problemu wychowania do odpowiedzialności z perspektywy antropologii chrześcijańskiej, jak również eksplikację aktualnych problemów globalnych dotyczących kryzysu potrzeby takiego integralnego wychowania w dobie współczesnych przemian społeczno-kulturowych. Zadaniem poznawczym będzie ukazanie w odniesieniu do analizy psychopedagogicznych konotacji potrzeby integralnego rozwoju i wychowania związku występującego między dynamizmami wychowawczymi a odpowiedzialnością i elementami ją konstytuującymi. Cel praktyczny opracowania sprowadzony zostanie do przedstawienia wybranych koncepcji wychowania do odpowiedzialności i podniesienia wrażliwości aksjologicznej wychowujących i wychowywanych przez pokazanie odpowiedzialności jako pożądanej wartości, cechy charakteru i postawy oraz wyakcentowanie jej wychowawczej, profilaktycznej i terapeutycznej funkcji i sformułowania na tej podstawie wskazówek i propozycji działań pomocnych we współczesnej praktyce wychowawczej.

Tak sformułowane cele posiadają swoje wspólne źródło w badawczym poszukiwaniu antropologicznych podstaw pedagogiki integralnej łączącej teorię z praktyką w duchu Arystotelesowskim i Wojtyłowym. Pedagogika ta stanowi weryfikowany osobistym doświadczeniem nośnik pełnego usatysfakcjonowania, spełnienia człowieka. Jej teoria służy przede wszystkim rozumieniu doświadczenia człowieka, a nie tylko wyjaśnianiu mechanizmów jego zachowania. Uprawianie tak rozumianej teorii oznacza dokonywanie wglądu w rzeczywistość, którego jedynym celem jest poznanie prawdy, na której może oprzeć się ludzkie działanie. Ludzka *praxis*, której formą jest przecież wychowanie, bazuje nie tylko na tym, że człowiek działa i czyni to lub owo, ale należy do niej także powinność, przez którą kard. K. Wojtyła rozumie, że człowiek powinien działać w określony sposób<sup>48</sup>. Oparta – jakby tego chciał Janusz Korczak – na „teorii życia”, u podstaw której leży doświadczenie osobiste i samodzielne myślenie<sup>49</sup>, pedagogia zwraca uwagę na genezę i źródło tworzenia się struktur osobowości dojrzałej, przygotowującej człowieka do odpowiedzialności w wymiarze osobowym (indywidualnym), jak i społecznym. Obliguje do zastanowienia i przemyślenia na nowo do jakiej odpowiedzialności powinno się podążać, za co i przed kim jest się szczególnie odpowiedzialnym, czego (jakich kompetencji) wymaga kształtowanie postawy odpowiedzialności i przemyślenia, jaki etos odpowiedzialności powinien cechować współczesnego rodzica czy profesjonalnego pedagoga?

W dysertacji, ze względu na jej pedagogiczny i deskryptywno-interpretacyjny charakter, posłużę się metodą analityczno-syntetyczną i hermeneutyczno-fenomenologiczną. Pozwoli mi to ustosunkować się do kwestii sensu i celu badanego zjawiska na sposób otwarty, czyli dopuszczający wieloraką refleksję, a następnie jej odzwierciedlenie na polu praktyki pedagogicznej. Metoda fenomenologiczna pozwalająca opisać i wyjaśnić fenomen wychowania do odpowiedzialności, uzupełniona zostanie metodą hermeneutyczną, która pomoże zrozumieć fakty wcześniej odczytywane. Metoda analityczno-syntetyczna ze względu na swój charakter reprodukcyjny posłuży najpierw rozłożeniu pewnej całości na jej składowe części i rozpatrywaniu każdej z nich osobno. Zadaniem syntezy

<sup>48</sup> K. Wojtyła, *Teoria – praxis: temat ogólnoludzki i chrześcijański*, w: T. Styczeń, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 469-470. Na temat powinności zob. też m.in. S. Wołoszyn, *Kategoria „powinności” jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki. Jak ją rozumieć?*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 11-14; por. także T. Styczeń, *W sprawie przejścia od zdań orzekających do powinnościowych*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 14 (1966) z. 2, s. 65-80.

<sup>49</sup> Cyt. za: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, S. Wołoszyn (oprac.), t. 3, ks. 1, Kielce 1998<sup>2</sup>, s. 268.

będzie zestawienie wyodrębnionych w ramach analizy czynników, elementów, cech i relacji dotyczących badanej rzeczywistości<sup>50</sup>. Synteza z analizą stanowią swoistą badawczą jedność, tworzą zamkniętą metodyczną całość pozwalającą reprodukcyjnie zobrazować badane zagadnienie<sup>51</sup>.

Dlatego też wyłoniony wcześniej problem główny dysertacji oraz dopełniające go problemy szczegółowe nie mogą zostać podjęte bez zastosowania analizy i syntezy. Metoda analizy będzie pomocna podczas powstawania integralnej koncepcji wychowania do odpowiedzialności. Z kolei synteza umożliwi całościowe dookreślenie jego istoty i znaczenia. Przy redakcji opisu metodologicznej strony badań powołam się na dotyczące pedagogiki i metodologii autorskie i/lub redakcyjne prace ks. Stanisława Kamińskiego<sup>52</sup>, ks. Andrzeja Bronka<sup>53</sup> Krystyny Ablewicz<sup>54</sup>, Krzysztofa Ślesińskiego<sup>55</sup>, Jerzego Apanowicza, Johna W. Creswella,<sup>56</sup> Janusza Gniteckiego<sup>57</sup>, Friedricha W. Krona<sup>58</sup>, Heinza-Hermana Krügera<sup>59</sup>, M. Łobockiego<sup>60</sup>, ks. M. Nowaka<sup>61</sup>, Stanisława Palki<sup>62</sup> i Tadeusza Pilcha oraz opracowania encyklopedyczno-słownikowe.

W realizacji tematu rozprawy wykorzystane zostaną liczne publikacje traktujące o odpowiedzialności, wychowaniu i pedagogice integralnej oraz bogata literatura z zakresu filozofii, teologii, socjologii, psychologii.

Niniejsza dysertacja, podejmując zagadnienia podstawowe, nie rości sobie pretensji do wyczerpania szerokiego tematu, jakim jest wychowanie do odpowiedzialności na gruncie teorii i praktyki pedagogiki integralnej. Składać się będzie z trzech części. Pierwsza, najobszerniejsza, poświęcona sposobom rozumienia odpowiedzialności w różnych aspektach, poczynając od filozoficznego,

<sup>50</sup> Por. J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002, s. 25.

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1967, 1998.

<sup>53</sup> A. Bronk, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003, s. 46-76.

<sup>54</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1988, s. 30-35.

<sup>55</sup> K. Ślesiński, *Taksonomia analizy tekstu filozoficznego*, „Rocznik Pedagogiczny Kolegium Nauczycielskiego w Bielsko-Białej” 2011 nr 1, s. 6

<sup>56</sup> J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013, s. 131.

<sup>57</sup> J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006.

<sup>58</sup> F.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, tłum. E. Cieślak, Sopot 2012.

<sup>59</sup> H.H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk 2007, s. 117.

<sup>60</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, 2010<sup>8</sup>, s. 35.

<sup>61</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 548-549.

<sup>62</sup> S. Palka, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, w: tenże (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 10.

przez etyczny, psychologiczny, pedagogiczny i społeczny, ma na celu udzielenie odpowiedzi na pytania: „Kto”, „dlaczego”, „przed kim” i „w jakich warunkach” jest odpowiedzialny? W części tej ukazany zostanie związek odpowiedzialności ze sprawczością, wolnością i sumieniem. Zasygnalizowane też zostaną wybrane konteksty braku troski o wychowanie do odpowiedzialności, jak również potrzeba i możliwości integralnego rozwoju i wychowania w ujęciu psychopedagogicznych podstaw wychowania. W części drugiej zostanie podjęta próba analizy formowania się rozumienia odpowiedzialności w różnych kontekstach pedagogicznej refleksji nad człowiekiem. Odpowiedzialność ukazana tu zostanie w kontekście dziesięciu wybranych koncepcji integralnego wychowania osoby przy założeniu, że idea ta obecna jest jako „centralna intuicja” w tradycji edukacyjnej i myśli chrześcijańskiej w nauczaniu i praktyce edukacyjnej Kościoła katolickiego. Nurt personalizmu, zwłaszcza w inspiracji chrześcijańskiej, akcentując prawo do rozwoju osobowego i wychowania integralnego, eksponuje osobę ludzką jako podstawową kategorię w procesie integralnego wychowania. Uwzględnia jej wymiar ontologiczny, etyczno-aksjologiczny, społeczno-kulturowy i transcendentny (teologiczno-religijny), który bywa pomijany w innych nurtach i kierunkach, a także rolę wielu czynników i instytucji, przede wszystkim rodziny, szkoły, państwa, Kościoła, społeczeństwa, nieformalnych grup odniesienia (wspólnoty narodowe, kościelne ruchy religijne, organizacje i stowarzyszenia społeczne) czy środków społecznego przekazu<sup>63</sup>.

W części trzeciej omówione zostaną podstawowe środowiska i podmioty wychowujące, a więc rodzina, szkoła, Kościół, jak również nieformalne grupy odniesienia: kościelne ruchy religijne, organizacje i stowarzyszenia społeczne, środki społecznego przekazu. Ukazana zostanie rola środowisk wychowujących i wychowanie do odpowiedzialności przez uczestnictwo w życiu społecznym i życiu Kościoła. W rozdziale drugim części trzeciej wychowanie do odpowiedzialności przedstawione zostanie jako wyzwanie dla wychowujących i wychowywanych. Analizując współczesny kontekst niedostatków w zakresie wychowania do odpowiedzialności i główne problemy z nim związane, w dysertacji przybliżone też zostaną wychowawcze koncepcje i wieloletnie doświadczenie pedagogiczne wybranego grona pedagogów, psychologów, filozofów, etyków, socjologów i teologów zmierzających do wychowania człowieka wolnego i odpowiedzialnego.

<sup>63</sup> A. Rynio, *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, L.M. Opieła (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Lublin 2016, s. 104; A. Skreczko, *Znaczenie dwupodmiotowej relacji w wychowaniu dziecka*, „Studia nad Rodziną” 4 (2000) nr 4, s. 123-129.

Całość dopełnią wnioski o charakterze pedagogicznym, w których pamiętać będę, że niezamierzone i nieplanowane wpływy bardziej kształtują człowieka niż celowe oddziaływania wychowawcze. Dlatego też we wnioskach nie będzie miejsca dla przesadnego upatrywania skuteczności wychowania i jego znaczenia w rozwoju człowieka i ludzkości, związanego ze stanowiskiem znanego w historii wychowania „optymizmu pedagogicznego” wyrażającego się w przeświadczeniu, jakoby z wychowanka można było uczynić człowieka charakteryzującego się dowolną strukturą cech. Praca zostanie opatrzona Zakończeniem i Bibliografią.

Należy mieć nadzieję, że podjęcie powyżej opisanej problematyki pozwoli nie tylko na poszerzenie teoretycznej wiedzy w zakresie rozumienia wychowania do odpowiedzialności, ale także na zobrazowanie niezbędnego zakresu aktywności tak ze strony wychowywanych, jak i wychowujących, które mogą przyczynić się do integralnego rozwoju i odpowiedzialnego wychowania młodego pokolenia we wszystkich sferach i płaszczyznach jego życia.

Słowa szczególnej wdzięczności kieruję wobec Wszystkich, którzy na różne sposoby wspierali powstanie niniejszego opracowania, dzieląc się własnym doświadczeniem i przemyśleniami. Szczególne podziękowanie kieruję pod adresem tych, dzięki którym książka przyjęła ostateczny kształt. Najpierw serdecznie dziękuję Recenzentom – Panu dr. hab. Markowi Rembierzowi z Uniwersytetu Śląskiego i Panu prof. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z Ignatianum. Obydwu Panom Profesorom składam podziękowanie za wnikliwą lekturę niniejszej dysertacji, wszelkie inspirujące uwagi, jakie zechcieli wyrazić oraz za utwierdzenie mnie w przekonaniu o potrzebie zaistnienia takiej publikacji w polskiej pedagogice. Za wszelkie spostrzeżenia i sugestie dziękuję mojemu nieżyjącemu już przyjacielowi prof. Gusephe Mari z uniwersytetu katolickiego Sacro Cuore w Mediolanie oraz ks. prof. Marianowi Nowakowi z Instytutu Pedagogiki KUL. Słowa wdzięczności kieruję do mgr Łucji Badeńskiej, która zechciała być pierwszą czytającą tę książkę, jak również do Pana mgr. Mirosława Fijołka.

Dziękuję władzom Wydziału Nauk Społecznych KUL, które w 2015 r. umożliwiły mi niezwykle inspirujący trzymiesięczny pobyt na Uniwersytecie LUMSA w Rzymie.

Wreszcie dziękuję moim studentom, doktorantom i doktorom, a także najbliższym, których wkład w rodzące się przez wiele lat dzieło jest nie do przecenienia.

Lublin, 12 kwietnia 2021 r.



# Odpowiedzialność jako wartość zagrożona i problem edukacyjny

Jak już zostało wspomniane we Wstępie sam problem odpowiedzialności jest złożony i wieloaspektowy. Pojęcie odpowiedzialności, a w szczególności jej zakres, bywa różnie określany. Zależy to od tego, kto się tym terminem posługuje i czy chce mówić o odpowiedzialności w sensie przedmiotowym, czyli takim jaki ukazuje się w pytaniu: „Kto jest za to odpowiedzialny?”, pytaniu, które stawiamy, by przypisać komuś sprawstwo i postawić go przed trybunałem sędziowskim. Jednak tak rozumiana odpowiedzialność, zdaniem Tadeusza Gadacza, nie zasługuje na miano pierwotnej. Pierwotną, czyli tą, która najbardziej nas interesuje, jest odpowiedzialność osobowa rozumiana jako potrzeba, możliwość społeczno-moralnego uczestnictwa i racjonalnego współdziałania człowieka z innymi, a więc taka, jaka ukazuje się w stwierdzeniu: „To jest odpowiedzialny człowiek”<sup>1</sup>.

## R. 1. Rozumienie istoty, zakresu i granic odpowiedzialności

„Współczesny świat – jak zauważa Aldona Molesztak – stawia przed rodzicami i nauczycielami-wychowawcami wiele wyzwań. Do najważniejszych zadań stojących przed dojrzałymi ludźmi należy przygotowanie młodego człowieka do życia w świecie, nie tylko z punktu zdobycia przez niego wiedzy, ale

---

<sup>1</sup> Por. T. Gadacz, *Wolność i odpowiedzialność czyli o „posiadaniu wolności” i „byciu wolnym”*, „Dialog, Wolność i Odpowiedzialność” 2000, nr 9, s. 25.

także interioryzacji wartości, dzięki którym będzie on postępował zgodnie z obowiązującymi normami moralnymi. Istotne jest, że dzisiejszy człowiek żyje w środowisku, które nieustannie się zmienia”<sup>2</sup>. Podzielając stanowisko autorki, że to, co dzisiaj uważamy za pewne i niezmiennie, za dziesięć, dwadzieścia lat będzie już nieaktualne, oraz poszukując odpowiedzialności człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym, uznaję za stosowne przywołanie stanowiska Hansa Jonasa, który w swej etyce odpowiedzialności podejmował zagadnienie bezwarunkowego postępu i jego nieprzewidywalnego ryzyka dla środowiska życia. Uważał, że człowiek nie jest przygotowany do zmierzenia się ze współczesną technologią. Jego zdaniem „ta niezdolność dotyczy zarówno rozumu, jak i woli, a więc porządku poznania, wyborów, decyzji”<sup>3</sup>. Dlatego wychowywanie jest tym bardziej trudne, gdy rodzice wychowani w innych warunkach i dla innej przyszłości, teraz muszą przygotować młode pokolenie do życia w warunkach, których nikt nie mógł przewidzieć<sup>4</sup>. Na to, że zadanie to nie jest łatwe wskazywał papież Jan Paweł II, mówiąc: „Rodzice sami muszą być dobrze wychowani, ażeby wychowywać – sami też wciąż muszą się wychowywać, ażeby wychowywać. Tylko pod takimi warunkami, przy takiej postawie wewnętrznej, proces wychowania może być owocny”<sup>5</sup>. Odpowiedzialność za życie, odpowiedzialność za świat, filozofia odpowiedzialności, odpowiedzialność za przyszłe pokolenia, to tytuły książek ujawniających troskę o człowieka, jego przyszłość i pokój<sup>6</sup>. Podejmowane, przez autorów wymienionych książek, rozważania obejmują odpowiedzialność indywidualną, społeczną oraz moralną. W każdej z nich człowiek znajduje się w centrum uwagi, ponieważ tylko on jest powołany do odpowiedzialności. „Ale odpowiedzialność – jak pisze A. Molesztak – coraz trudniej ustalić, ponieważ coraz trudniej jest przewidywać złożone i skomplikowane następstwa działań człowieka w ramach jego różnorodnych form aktywności (politycznej, ekonomicznej, pedagogicznej itd.)”<sup>7</sup>. Zdaniem autorki odpowiedzialności nie można przybliżyć poprzez dookreślenia, używając takich terminów, jak: wiarygodność,

<sup>2</sup> A. Molesztak, *Wychowanie do odpowiedzialności*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 417.

<sup>3</sup> S. Warzeszak, *Odpowiedzialność za życie. Próba zastosowania w etyce życia Hansa Jonasa zasady odpowiedzialności*, Warszawa 2003, s. 348.

<sup>4</sup> A. Brzezińska, *Edukacja wobec wyzwań społeczności lokalnych*, w: H. Sęk, S. Kowalik (red.), *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, Poznań 1999, s. 60.

<sup>5</sup> Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Kraków 2005, s. 323.

<sup>6</sup> S. Warzeszak, *Odpowiedzialność za życie...*; H. Hild, *Chrześcijańska odpowiedzialność za świat*, tłum. M. Ekert-Platajs, Warszawa 1986; J. Hudzik, *Rozum, wolność, odpowiedzialność*, Lublin 2001; D. Birnbacher, *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*, tłum. B. Andrzejewski, P. Jackowski, Warszawa 1999.

<sup>7</sup> A. Molesztak, *Wychowanie do odpowiedzialności*, s. 418.



prawdziwość, nieomyślność, pewność, konieczność. Jej zdaniem „są one niepełne i nie odzwierciedlają w pełni pojęcia odpowiedzialności”. Trudno także stwierdzić, pisze dalej autorka, „że jest jedna odpowiedzialność”<sup>8</sup>. Najstarsze rozumienie odpowiedzialności odnaleźć można u Paula Fauconneta. Jest to tak zwana odpowiedzialność obiektywna występującą najczęściej u dzieci. Zdaniem tego autora pojęcie odpowiedzialności oznacza cechę tych, „którzy muszą (...) na mocy pewnej reguły zostać wybrani jako bierne podmioty jakiejś sankcji”<sup>9</sup>. Inaczej – jak wskazuje P. Fauconnet – bycie odpowiedzialnym oznacza „bycie zdolnym do podlegania słusznej karze”<sup>10</sup>. Analiza historyczna tego pojęcia ukazuje, że zmieniła ona swój zakres – „skurczyła się”. Potwierdzeniem tego stanowiska jest fakt, że dzisiaj odpowiedzialność z punktu prawnego obejmuje tylko ludzi dorosłych (pełnoletnich) i zdrowych psychicznie. Dzieciom w tym rozumieniu odpowiedzialność nie przysługuje. Można zatem stwierdzić, że jest to określenie z prawnego punktu widzenia. „Jednak z uwagi na proces wychowawczy nawet dziecko powinno uczyć się odpowiedzialności”<sup>11</sup>.

### 1.1 Odpowiedzialność jako wartość egzystencjalnie znacząca i podstawa integralnego wychowania osoby

Współczesność uwikłana jest w pełne napięcie sytuacje i trudności, szybkie zmiany, wymuszające przystosowania struktur i funkcjonalne, które dotyczą państwa jako całości, jak i zachowań każdej osoby we wszystkich sferach życia. Współczesność nieustannego kryzysu wymusza typ człowieka, który będzie mógł sprostać trudnym okolicznościom i wyzwaniom, człowieka pełnomocnego, odpowiedzialnego i zdolnego do solidarnego współdziałania z innymi, a edukacja jest wielką nadzieją współczesności.

Przesłania edukacyjne wynikające z założeń nowego humanizmu powstają z harmonijnego, wielowymiarowego wykorzystania w edukacji wartości absolutnych, uniwersalnych i wartości utylitarnych, a także kulturalnych, a więc ujmowania człowieka w kategoriach „być” i „mieć”. Władysław Dykcik, powołując się

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> P. Fauconnet, *La responsabilité. Etudé de sociologie*, Paris 1920, s. 11; cyt. za: K. Pierzchała, *Korelaty poczucia powinności i odpowiedzialności u młodzieży*, Toruń 1996, s. 37.

<sup>10</sup> Tamże, s. 37.

<sup>11</sup> O odpowiedzialności dziecka wypowiada się H. von Schoenebeck w książce *Antypedagogika w dialogu*, tłum. D. Sztobryn, Warszawa 1994. Stwierdza on, że dziecko od momentu urodzenia jest odpowiedzialne samo za siebie; cyt. za: A. Molesztak, *Wychowanie do odpowiedzialności*, s. 419.

na stanowisko Ireny Wojnar z 2000 r.<sup>12</sup>, stoi na stanowisku, że „humanizm jest sposobem myślenia i działania człowieka zainspirowanego i zorientowanego na wartości zakorzenione w ideałach filozoficznych”<sup>13</sup>. Jego zdaniem takie podejście pozwala na przewyciężenie wskazanych w raporcie Jacques’a Delorsa napięć: „Między tym co globalne, a tym co lokalne; między tym co uniwersalne, a tym co jednostkowe; między tradycją a nowoczesnością; między niezwykłym rozwojem wiedzy, a zdolnością przyswajania jej; między duchowością a nowoczesnością”<sup>14</sup>. W edukacji przyszłych pokoleń W. Dykcik, jako podstawowy problem społeczno-wychowawczy wyrażający się w nabywaniu kompetencji jednostki oraz szansach rozwoju całego społeczeństwa, uznaje odpowiedzialność pedagoga. Tkwi ona w charakterze wszechstronnej wiedzy osobistej i doświadczeń wychowawcy, w sposobie stanowienia celów i zadań wychowania w obszarze „ty i ja w środowisku”, jak również w sposobie realizacji zadań stanowiących oraz wykorzystaniu ogólnych zasad konkretyzacji celów wychowania<sup>15</sup>. Co więcej, odpowiedzialność pedagogiczna określa poziom etycznego postępowania pedagoga, która jest wynikiem: dojrzałości moralnej, życzliwości wobec innych ludzi, chęci odniesienia sukcesu zawodowego, finansowego, prestiżowego oraz wymagań stawianych przez prawo<sup>16</sup>.

Mając na uwadze podstawowe zasady realizacji odpowiedzialności pedagoga w procesie wychowania jednostki ludzkiej, W. Dykcik, za Bohdanem Suchodolskim, wyróżnia: „Zasadę instancji obiektywnych (nieuchronność uwzględniania obiektywnych faktów, zjawisk i procesów wychowania rzeczywistego świata); zasadę refleksyjnej, racjonalnej aktywności wychowanka; zasadę indywidualizacji codziennych zachowań; zasadę organizacji zespołu i środowiska wychowawczego; zasadę postawy wychowawczej, czyli świadome wczuwanie się w indywidualne uczucia sympatii i życzliwości w połączeniu z konsekwencją wymagań”<sup>17</sup>. Należy się też zgodzić z konstatacją autora, że „sztuka twórczego poszukiwania naukowych (teoretycznych i praktycznych) podstaw rozpatrywania oraz ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych ludzi w każdej sytuacji, w której człowiekowi przyjdzie żyć i działać (w rodzinie, szkole, zakładzie pracy, więzieniu itp.) nie może odbywać się w oderwaniu od użyteczności różnych kontrowersyjnych czy

<sup>12</sup> Por. I. Wojnar, *Humanistyczna pedagogika – w nieprzyjaznym otoczeniu*, w: taż (red.), *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 27-41.

<sup>13</sup> Por. W. Dykcik, *Odpowiedzialność człowieka...*, s. 8.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> A. Klose, *Odpowiedzialność społeczna dzisiaj*, tłum. Z. Kowalska, Kraków 1999, s. 29.

<sup>16</sup> Por. E. Albińska, *Odpowiedzialność*, s. 776.

<sup>17</sup> Por. W. Dykcik, *Odpowiedzialność człowieka...*, s. 9.

tradycyjnych sposobów myślowej i praktycznej analizy stanowisk dotyczących tego pojęcia<sup>18</sup>.

Rozstrzygnięcie problemu optymalizacji odpowiedzialności i neutralności nauki w ujęciu teorisystemowym mieści się więc w kręgu zainteresowań oraz wrażliwości etycznych i deontologicznych filozofów, polityków, socjologów, prawników, psychologów i pedagogów oraz płaszczyzny ich odniesień zawodowych ponoszących odpowiedzialność za powodzenie określonej wspólnoty społecznej. Pamiętać przy tym należy, że odpowiedzialność człowieka w najważniejszych sprawach dotyczących w najwyższym stopniu interesu ogólnego nie spoczywa wyłącznie na naukowcach. Podzielamy ją wszyscy, gdyż wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za właściwe kierowanie nauką, polityką, ekonomią, edukacją zależnie od zajmowanego miejsca i w stopniu, w jakim każdy musi/ może troszczyć się o innych.

Dziś, podobnie jak przed laty, o czym pisał Soren Kierkegaard, „jeśli się spojrzysz na nasze czasy, wydają się tak smutne; zastanawia się człowiek, czy istnieje jeszcze coś, co się nazywa odpowiedzialność, czy oznacza to jeszcze cokolwiek. Wszyscy chcą rządzić, nikt nie chce ponosić odpowiedzialności. Pamiętamy jeszcze świeżo francuskiego męża stanu, który, kiedy mu ofiarowywano ponownie tękę, powiedział, że zgadza się na to, ale z zastrzeżeniem, że sekretarz stanu będzie ponosił odpowiedzialność. Król we Francji jak wiadomo nie jest odpowiedzialny, ale minister jest, minister nie chce być odpowiedzialny, ale chce być ministrem, sekretarz stanu nie chce być odpowiedzialny i ostatecznie kończy się na tym, że odpowiedzialni są nocni stróże i zamiatacze ulic<sup>19</sup>. Aby tak nie było odpowiedzialność winna być traktowana jako potrzeba i wartość egzystencjalnie znacząca i podstawa wychowania w każdym jego wymiarze i okoliczności.

## 1.2 Różne wymiary i aspekty odpowiedzialności<sup>20</sup>

W tej części dysertacji zostanie ukazany zarys specyfiki filozoficznego, etycznego, psychologicznego, pedagogicznego, społecznego i prawnego aspektu odpowiedzialności.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> S. Kierkegaard, *Albo – albo*, tłum. J. Iwaszkiewicz, t. 1, Warszawa 1976, s. 158-159.

<sup>20</sup> Niektóre fragmenty tej części pracy były podstawą wykładu fakultatywnego dla doktorantów Instytutu Pedagogiki KUL i artykułu autorki, który ukazał się jako *ABC wychowania do odpowiedzialności*, w: P. Kawalec, A. Błachut (red.), *Odpowiedzialność społeczna w innowacyjnej gospodarce*, Lublin 2011, s. 210-258.

### 1.2.1 Odpowiedzialność w filozofii

Rozwiązanie problemu odpowiedzialności, szczególnie w filozofii, zwykle poprzedzone jest postawieniem problemu osoby i jej istnienia w świecie. Już etymologiczna analiza słowa „odpowiedzialność” wydaje się wskazywać na potrzebę wyjaśnienia „kto”, „za co” i „wobec kogo” odpowiada, gdyż odpowiedź jest wyrażeniem podstawowym dla pochodnego terminu „odpowiedzialność”. Czasownik „odpowiadać” związany jest z pojęciem „odpowiedzialność”, określając postawę zajmowaną w stosunku do innego podmiotu. Problemem tym zajmują się zarówno filozofowie, jak i moralisci. Dla większości z nich tym „kims”, przed którym człowiek jest odpowiedzialny, jest jego własne „ja”, inni ludzie, a także absolut.

Filozofia właściwymi sobie metodami badawczymi ustala, czym coś jest i dzięki czemu istnieje jako byt, jako coś rzeczywistego. Nauki empiryczne dotyczące ilościowej struktury rzeczy nie podejmują tego problemu. Filozofia, będąc dziełem rozumu odczytującego fakt osoby ludzkiej, próbuje dać odpowiedź na pytania: kim jest człowiek i jakie są jego powiązania z innymi. Od odpowiedzi na to pytanie zależy przyjmowana koncepcja odpowiedzialności. Jeśli pojmiemy człowieka na wzór J.P. Sartre’a, czyli jako absolutnie niezależnego od innych osób, co J.P. Sartre nazywa wolnością, wtedy skutek likwidacji powiązań międzyosobowych znika także problem odpowiedzialności<sup>21</sup>. Jeżeli zaś przyjmujemy rozumienie człowieka w koncepcji kard. K. Wojtyły, wówczas odpowiedzialność wiąże się z osobowym statusem bytu ludzkiego, jego postawą i działaniem<sup>22</sup>. Każde zadanie człowieka, które powinien wykonać jest zwróceniem się do niego po odpowiedź. Człowiek odpowiada swym zachowaniem, postawą, całym życiem. „Ktoś jest odpowiedzialny”, wobec tego pyta się go niejako o czyn, motyw, cel i wynik działania. Takiego pytania nie można skierować do czegoś, ale do kogoś, czyli do osoby. Pytanie może stawiać też nie coś, lecz ktoś. Odpowiedzialność „przed” jest zawsze odpowiedzialnością przed osobą<sup>23</sup>. Sprawca jest odpowiedzialny za swoje czyny i ich skutek, tzn. jest winny czynu złego, bezwartościowego, a za czyn wartościowy zyskuje zasługę. Odpowiedzialność jest więc relacją osoby, która jest sprawcą czynu do osoby, ku której czyn ten jest skierowany. Jest to zatem relacja międzyosobowa. Spróbujmy wyjaśnić człon tej relacji, odwołując się za kard. K. Wojtyłą do „doświadczenia odpowiedzialności”. Człowiek jest podmiotem swego istnienia i działania. Realnym czynnikiem konstytuującym

<sup>21</sup> Por. M. Gogacz, *On ma wzrastać*, Warszawa 1965, 1975<sup>3</sup>, s. 200-202.

<sup>22</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 180-181.

<sup>23</sup> Tamże, s. 180.

podmiotowość jest świadomość. Ona pozwala przeżyć człowiekowi czyn – jako swój własny. Dzięki samowiedzy człowiek działa świadomie, a także ma świadomość, że działa świadomie<sup>24</sup>. Dzieje się tak, ponieważ w autorefleksji człowiek odkrywa się jako osoba. Rozpoznanie to jest warunkiem koniecznym, by dostrzec siebie i uznać innych. Odpowiedzialność jest rezultatem tego poznania. Fakt bycia osobą i odkrycie tego faktu stanowi rację odpowiedzialności<sup>25</sup>. „Warunkiem odpowiedzialności jest intencja (lub zaniedbanie, zapomnienie, nieostrożność). Zatem ta odpowiedzialność jest subiektywna i zarazem indywidualna. W przeciwieństwie do odpowiedzialności pierwotnej, która była obiektywna bowiem istniała odpowiedzialność za czyny mimowolne, przypadkowe i dokonane bez żadnej nieostrożności czy zaniedbania<sup>26</sup>. Najbardziej znaczące jest rozumienie odpowiedzialności w sensie moralnym. W tym rozumieniu występuje ona najczęściej wśród filozofów<sup>27</sup>. Pojęcie odpowiedzialności ma więc kilka wymiarów swojego znaczenia.

Z analizy literatury przedmiotu wynika też, że odpowiedzialność jest często sprowadzana do wytłumaczenia się z działań przed spersonifikowaną normą. Oznacza to, „że zamiast wyjaśniać czym jest odpowiedzialność wskazuje się na wybranego sędziego (Bóg, historia, naród, prawo), który ma ocenić nasze postępowanie i wydać wyrok<sup>28</sup>. Mieczysław Gogacz uważa, że odpowiedzialność należy rozpatrywać strukturalnie, czyli ze względu na podmiot odpowiedzialny za swe działania. Autor ten wyróżnia dwie wersje tak ujętej odpowiedzialności: personalistyczną i tomistyczną. Odpowiedzialność w orientacji personalistycznej jest odpowiedzią człowieka na pytanie, którym jest drugi człowiek. Wprost odpowiedzią jest afirmowanie człowieka, czyli odpowiedzialność oznacza odniesienie człowieka do człowieka przez miłość. Natomiast w orientacji tomistycznej odpowiedzialność oznacza wzięcie na siebie skutków swych działań dobrych i złych. Człowiek musi posłużyć się mądrością jako normą moralną, dzięki której wybierać będzie działania chroniące dobro osoby<sup>29</sup>. Interesujący jest też wprowadzony przez M. Gogacza podział odpowiedzialności, która może mieć postać poświęcenia i postać miłosierdzia. Odpowiedzialność jako poświęcenie jest wzięciem na siebie skutków działań innej osoby. Natomiast odpowiedzialność

<sup>24</sup> Tamże, s. 33.

<sup>25</sup> Tamże, s. 33.

<sup>26</sup> K. Pierzchała, *Korelaty poczucia powinności...*, s. 38.

<sup>27</sup> A. Molesztak, *Wychowanie do odpowiedzialności*, s. 419

<sup>28</sup> M. Gogacz, *Okruszyny*, Niepokalanów 1993, s. 124.

<sup>29</sup> Tamże, s. 126-127.

jako miłosierdzie jest wzięciem na siebie złych skutków zaniedbania działań, które ktoś powinien podjąć<sup>30</sup>.

Interesujące wydaje się też stanowisko Emmanuela Lévinasa, ponieważ sprowadza on odpowiedzialność do „odpowiedzialności za drugiego, a więc jako odpowiedzialność za to, co nie jest moją sprawą lub nawet mnie nie dotyczy; lub za tego, który patrzy na mnie (mnie tyczy), jest osiągnięty przeze mnie jako twarz”<sup>31</sup>. Okazuje się, że wówczas gdy „patrzemy” na siebie czujemy się odpowiedzialni za drugą osobę. I mimo braku narzucania jestem zmuszony do tej odpowiedzialności, gdyż ona jest mi przypisana od chwili naszego spotkania. Występuje tu niespotykana dotąd odpowiedzialność „za drugiego”, odpowiedzialność człowieka za odpowiedzialność drugiego człowieka. Porównując poglądy E. Lévinasa do stanowiska M. Gogacza można zauważyć pewne podobieństwo, ponieważ wskazuje on na odpowiedzialność człowieka za człowieka, zaznaczając jednak, że podstawą relacji jest miłość. Na szczególną uwagę zasługuje ujęcie odpowiedzialności wykraczającej poza działalność człowieka, której nie może on odrzucić. Człowiek jest tylko wówczas w pełni człowiekiem, gdy jest odpowiedzialny<sup>32</sup>.

Badacze tacy jak m.in. Roman Ingarden, Dietrich von Hildebrand, ks. Józef Tischner, ks. R. Guardinii, Hans Jonas, Martin Heideggerer, Hannah Arendt, Mieczysław Michalik, A. Molesztak<sup>33</sup> patrzą na odpowiedzialność jako jedną z wartości moralnych. Można podkreślić, że wśród tych wartości odpowiedzialność zajmuje szczególne miejsce. Nawet jeśli rozważamy odpowiedzialność w kontekście wartości, to okazuje się, że nie jest to pojęcie jednolite. Filozofowie jednak jednomyślnie podejmując rozważania dotyczące odpowiedzialności, nie pomijają kwestii wolności i sprawiedliwości. Tylko człowiek wolny w swoich decyzjach, kierując się postawą sprawiedliwości, jest odpowiedzialny. Ale to nie wszystkie aspekty odpowiedzialności. Dla kard. K. Wojtyły, w sensie moralnym, jest ona związana z powinnością, która pozwala ją zinterpretować. „Powinność stanowi najpełniejszą postać odpowiadania na wartości. Z nią też najbliżej związana jest odpowiedzialność”<sup>34</sup>. Ta z kolei, aby prawidłowo wystąpiła musi być związana z miłością. „Istnieje w miłości odpowiedzialność – jest to odpowiedzialność za osobę, tę, którą się wciąga w najściślejszą wspólnotę bycia i działania, która się czyni poniekąd swoją własnością, korzystając z jej oddania. (...) Odpowiedzialność

<sup>30</sup> Tamże, s. 126-128.

<sup>31</sup> E. Lévinas, *Etyka i nieskończony*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, Kraków 1991, s. 54.

<sup>32</sup> Tamże, s. 56-57.

<sup>33</sup> A. Molesztak, *Wychowanie do odpowiedzialności*, s. 420.

<sup>34</sup> K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, w: B. Bejze (red.), *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. 3, Warszawa 1969, s. 178.

za miłość sprowadza się, jak widać do odpowiedzialności za osobę, z niej wypływa i do niej też powraca<sup>35</sup>. R. Ingarden, M. Gogacz i kard. K. Wojtyła reprezentują tożsame stanowiska jako przedstawiciele tej samej filozofii. Podkreślając rolę miłości w odpowiedzialności, wskazują na odniesienie jej do drugiego człowieka.

Człowiek powinien sam wziąć na siebie odpowiedzialność, jako że tylko on jest odpowiedzialny za to, co stanie się ze światem i drugim człowiekiem. W swoim zachowaniu może on wykonać zadania dobrze lub źle. Jednak, aby człowiek wykonał zadanie dobrze winien kierować się postawą sprawiedliwości, „to znaczy gotowości dostrzegania właściwej natury rzeczy i czynienia tego, co z tego punktu widzenia jest słuszne”<sup>36</sup>. Nie każdy człowiek umie przyjąć odpowiedzialność, są i takie osoby, które się uchylają od odpowiedzialności. Ale odpowiedzialność można przyjąć również za czyny cudze i wówczas człowiek czuje się współodpowiedzialny. Aby taka sytuacja zaistniała, musi wystąpić poczucie solidarności z grupą, człowiekiem, które stwarza podstawę do współodpowiedzialności za to, co dzieje się w tym gronie, z którym człowiek czuje się solidarny<sup>37</sup>.

Świat osób posiada strukturę społeczną. Z kolei struktura osoby ludzkiej domaga się wspólnoty. Podstawowym współczynnikiem uczestnictwa, bez którego nie jest możliwa wspólnota z innymi ludźmi, jest odpowiedzialność<sup>38</sup>. Człowiek jako istota społeczna jest odpowiedzialny za prawidłowe i pełne korzystanie z faktu międzyosobowych relacji. To z kolei łączy się z postawieniem problemu sprawiedliwości i miłości, dobra i zła. Bez podjęcia tych kwestii nie można w pełni rozwiązać zagadnienia odpowiedzialności<sup>39</sup>. Problem odpowiedzialności wynika z faktu bycia osobą i naszego powiązania z innymi ludźmi. Taka odpowiedzialność jest jednym ze sposobów udziału człowieka we wspólnocie.

Ponieważ celem niniejszego fragmentu opracowania jest jedynie uchwycenie specyfiki podejścia filozoficznego do problemu odpowiedzialności, przejdę zatem do wskazania dalszych ontycznych podstaw odpowiedzialności, na które szczególną uwagę zwraca R. Ingarden w swojej rozprawie o odpowiedzialności. Dostrzegając w człowieku doznawanie przeżycia poczucia odpowiedzialności, autor pyta o warunki i możliwości tego przeżycia. W jego rozważaniach poczucie odpowiedzialności, podobnie jak człowiek i jego istnienie w świecie, jest traktowane jako możliwe. „Jest to analiza poczucia odpowiedzialności w możliwym

<sup>35</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 116.

<sup>36</sup> R. Guardini, *Bóg daleki...*, s. 60.

<sup>37</sup> R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989, s. 246-247.

<sup>38</sup> Tamże, s. 181.

<sup>39</sup> Por. M. Gogacz, *On ma wzrastać*, s. 200.

człowieku, który istnieje w możliwym świecie<sup>40</sup>. Aby idea odpowiedzialności i jej doświadczenie mogły mieć sens, człowiek musi być istotą wolną w swoich decyzjach i czynach<sup>41</sup>. Ponadto musi zachowywać swą tożsamość w czasie, musi w jakimś znaczeniu być substancją, zaś w stosunku do świata systemem „względnie izolowanym”<sup>42</sup>. R. Ingarden upatrując w ściślejszej „identyczności” działającej osoby jeden z ontycznych fundamentów ponoszenia odpowiedzialności, jak też uzasadnienie „pociągania do odpowiedzialności”, ujmuje tę identyczność bardzo szeroko. Zakotwiczenia jej upatruje w istocie bądź strukturze osoby. Podkreśla przy tym szczególną wagę sposobu, w jaki pojmuje się tę istotę, ponieważ nie każda jej interpretacja uzasadnia możliwość ponoszenia odpowiedzialności.

W tym miejscu R. Ingarden przywołuje szeroko rozpowszechniony w drugiej połowie XIX w. pogląd, „że osoba nie jest niczym innym jak (później w ten sposób nazwanym) strumieniem świadomości, przy czym na przykład u Wundta podkreślano jej jednolitość. Dotyczyło to wszystkich psychologów czy też filozofów tej epoki, którzy – jak na przykład Brentano – identyfikowali to, co psychiczne ze świadomością (z tzw. zjawiskami psychicznymi). (...) Do czasów W. Jamesa czy też R. Bergsona, a później H. Husserla i psychologów postaci, pojmowano przy tym pojedyncze przeżycia jako samodzielne niezmiennie w sobie całości (elementy i ich kompleksy) tak, że osoba rozpadała się na mnogość tzw. przedstawień”<sup>43</sup>. Takie ujęcie, zdaniem R. Ingardena, nie pozwala mówić o istnieniu niezbędnej dla odpowiedzialności identyczności działającej osoby i byłoby nieporozumieniem przy tych warunkach stawiać wymagania odpowiedzialności za spełnione działania. „W zasadzie brakowałoby wtedy zarówno sprawcy, jak i tego, kto byłby odpowiedzialny za swe czyny”<sup>44</sup>. R. Ingarden rozważając możliwość ponoszenia, jak i wzięcia na siebie odpowiedzialności, zakwestionował husserlowski sposób ujmowania istoty człowieka ograniczający się do czystego „ja” i jego przeżyć. Zdaniem R. Ingardena „czyn, za który sprawca ma być odpowiedzialny, musi być realnym działaniem w realnym świecie, musi też być spełniony przez realnego człowieka o określonym charakterze. Samo przeżywanie działania, które

<sup>40</sup> J. Tischner, *Swemu istnieniu zaufać*, w: tenże, *Myslenie według wartości*, Kraków 1982, s. 48.

<sup>41</sup> Por. R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: tenże, *Książeczka o człowieku*, s. 133-134.

<sup>42</sup> Innymi słowy: działająca osoba (pewna całość tworząca jedność wraz z ciałem) musi tworzyć system względnie izolowany i to system całkiem szczególnego rodzaju, który nie jest możliwy u rzeczy martwych, a który także nie u wszystkich istot żywych może się zrealizować.

<sup>43</sup> R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: tenże, *Książeczka o człowieku*, s. 126.

<sup>44</sup> Tamże.



by się realnie nie dokonało nie wystarczyłoby do ponoszenia odpowiedzialności. Dopiero z realności czynu wypływa dla sprawcy odpowiedzialność za niego<sup>45</sup>. Przy czym zrealizowanie samego czynu jest uwarunkowane podwójnie: z jednej strony przez realne okoliczności, w których on się rozgrywa, a z drugiej – przez działającą w momencie czynu rozwiniętą naturę osoby, przy czym także jej ciało nie pozostaje bez wpływu na przebieg czynu<sup>46</sup>. Człowiek, jeśli ma działać odpowiedzialnie powinien odznaczać się rozważą i ostrożnością. Do podjęcia odpowiedzialności musi często posiadać odwagę cywilną i męstwo, kiedy niebezpiecznie jest bronić wartości, o które walczy albo otwarcie wyznaczyć swoją winę, gdy należy dobrowolnie wziąć na siebie następstwa swego czynu. Ponadto wartości, ku którym człowiek jest ukierunkowany, muszą być obiektywne i absolutne (nie relatywne)<sup>47</sup>.

Ksiądz J. Tischner, zastanawiając się nad motywem wyboru odpowiedzialności jako „klucza” do zrozumienia wnętrza człowieka u R. Ingardena, wskazuje na istnienie głębokiej harmonii tego wyboru z zamieszczonymi przez niego uwagami o wartościach<sup>48</sup>. Traktując człowieka jako istotę skierowaną ku wartościom, w poczuciu odpowiedzialności, jego zdaniem, wyraża się w sposób najbardziej podstawowy prawdą o człowieku. Bycie odpowiedzialnym wyróżnia, a zarazem wiąże człowieka ze światem, świadcząc o jego wolności i skierowaniu ku wartościom. W odpowiedzialności wyraża się najpełniej szczególne zaufanie człowieka do własnego istnienia. R. Ingarden w analizie doświadczenia i idei odpowiedzialności pomija zupełnie wymiar „wobec kogo” jest się odpowiedzialnym. Prawdopodobnie podziela on poglądy fenomenologów, którzy podkreślali, iż w postawie realizacji wartości obowiązuje człowieka wspaniałomyślność<sup>49</sup>. Odpowiedzialność może być odpowiedzialnością „wobec kogoś: drugiego człowieka, społeczeństwa, narodu itd.” Ten wymiar można jej nadać, jeśli się chce, ale w ujęciu R. Ingardena nie wypływa on z jej istoty. „Jeśli chcemy dogłębnie przeżyć doświadczenia odpowiedzialności, musimy zgodzić się na heroizm pozostawania sam na sam z wartościami i być odpowiedzialnymi dla samej odpowiedzialności”<sup>50</sup>. Podsumowując tok rozumowania R. Ingardena, wyróżnia on cztery sytuacje występowania odpowiedzialności – ktoś ponosi odpowiedzial-

<sup>45</sup> Tamże, s. 131.

<sup>46</sup> Tamże, s. 130.

<sup>47</sup> Tamże, s. 105 i nn.

<sup>48</sup> Por. J. Tischner, *Swemu istnieniu zaufać*, s. 48.

<sup>49</sup> Tamże, s. 48.

<sup>50</sup> Tamże.

ność za coś, ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś, ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności, ktoś działa odpowiedzialnie<sup>51</sup>.

Podobny sposób myślenia o odpowiedzialności, przy jej odniesieniu do wartości, reprezentuje D. von Hildebrand, przedstawiciel podejścia fenomenologicznego w filozofii. Mówiąc o poczuciu odpowiedzialności, daje wyraz przekonaniu, że człowiek odpowiedzialny rozumie całą powagę tkwiącą w wymaganiach świata wartości<sup>52</sup>. Człowiek pojmuje nie tylko wewnętrzne piękno i majestat świata wartości, lecz obiektywnie przysługującą mu nad nimi władzę oraz nienaruszalną powagę wymagania, by przez wyjście ku wartościom dać wyraz osobistej na nie odpowiedzi. Człowiek odpowiedzialny pojmuje nakaz „powinieneś” i zakaz „nie powinieneś”, które mają swe źródło w wartościach. Przejawia on czujność wobec świata wartości, któremu podporządkowuje swoje życie, świat wartości traktuje przy tym jako kryterium postępowania, które pozwala mu na uświadomienie sobie własnej pozycji i zadań we wszechświecie. Dzięki niemu wie jasno, że nie jest panem samego siebie i nie może kierować i rozrządzać wszystkim według własnego zdania, lecz ma nad sobą kogoś, wobec kogo będzie musiał zdać sprawę ze swego postępowania<sup>53</sup>. D. von Hildebrand w tym ostatnim stwierdzeniu idzie dalej niż R. Ingarden, który pomija problem „wobec kogo” jest się odpowiedzialnym. Człowiek odpowiedzialny, rozumiejąc w pełni powagę świata wartości oraz ich wymagania, zastanawia się nad nimi. Uświadamia sobie powagę i nieodwołalność rzeczywistości, a więc i każdej decyzji. Zdaniem D. von Hildebranda, człowiek zajmuje stanowisko i podejmuje decyzję dopiero wtedy, gdy problem wartości wyjaśnił na tyle, na ile było to możliwe w danej sytuacji<sup>54</sup>.

Podobnie rozumie tę kwestię kard. K. Wojtyła, dla którego odpowiedzialność jest zawsze obopólnie powiązana z wartościami. Występuje podczas ich odczytania (ustanawiania), realizacji oraz w trakcie ich trwania i przestrzegania. Bez wartości nie ma odpowiedzialności – nie istnieje ona sama w sobie, ale zawsze w jakimś aksjologicznym odniesieniu. Dla kard. K. Wojtyły odpowiedzialność zasadniczo wiąże się ze sprawstwem, któremu przydziela się jakąś wartość<sup>55</sup>.

Filozofowie, podobnie jak etycy czy psychologowie, do czego jeszcze powrócę bardziej szczegółowo w dalszej części niniejszej publikacji, wskazują na związek odpowiedzialności z czynem. Wiadomo, że odpowiedzialność jako zjawisko

<sup>51</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, s. 73-74.

<sup>52</sup> D. von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne*, w: D. von Hildebrand, J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 1982, s. 7 i nn.

<sup>53</sup> Tamże, s. 29-30.

<sup>54</sup> Tamże, s. 33.

<sup>55</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 206.

społeczne czy indywidualno-psychiczne występuje wyłącznie tam, gdzie było jakieś działanie lub jego brak.

Zanim przejdę do analizy problemu w aspekcie etycznym, spróbujmy podsumować to, co zostało już zasygnalizowane. Uchwycenie specyfiki podejścia filozoficznego do odpowiedzialności jest trudne ze względu na wieloaspektowość ujmowania zjawiska. Wymaga dokładnego i krytycznego przedstawienia stanowisk i dalszych szczegółowych analiz, co znacznie poszerzyłoby cały wywód. W tej części rozprawy świadomie ograniczyłam się jedynie do wybiórczego i wycinkowego ukazania problemu. Szczególną uwagę zwrócono na ukazanie ontycznych podstaw odpowiedzialności – rozumianej jako wzięcie na siebie skutków swojego działania bądź niedziałania. Zdaniem filozofów, zdolność podjęcia odpowiedzialności i zobowiązania się do czegoś należy do istoty człowieka, ponieważ jest on wolną istotą, którą w warunkach wolności i samodzielności można pociągać do odpowiedzialności za własne działanie bądź wstrzymanie się od niego. Tym, co m.in. konstytuuje odpowiedzialność jest odniesienie jej do jakiegoś „za” (rzeczy, procesy, wartości) i „przed”, zakotwiczenie w istocie i strukturze osoby ludzkiej, związek z wolnością, sprawstwem, czasem i działaniem jednostki.

### 1.2.2 Odpowiedzialność w etyce

Mając na celu przedstawienie różnych aspektów rozumienia pojęcia „odpowiedzialność”, nie sposób pominąć charakterystycznych cech ujęcia tego problemu na gruncie etyki. Wynika to z faktu, iż człowieka należy widzieć nie tylko w płaszczyźnie filozoficznej, biologicznej, społecznej, psychologicznej czy w perspektywie historii i religii, ale również w płaszczyźnie etycznej<sup>56</sup>. Działania żywej i świadomej siebie istoty ludzkiej nigdy nie są automatyczne, ale zakładają pewną ocenę konsekwencji i możliwość skierowania działania ku dobru lub złu. W możliwości tej, wyrażającej się w zdolności do przekraczania bezpośredniej, konkretnej sytuacji i do patrzenia na swoje działanie w kategoriach dobra lub zła jako stanów odległych czasowo, etyka ma swoje źródło<sup>57</sup>.

W etyce pojęcie odpowiedzialności moralnej należy do grupy pojęć, które różne normatywne systemy etyczne określały różnie. Systemy etyczne nastawione indywidualistycznie ujmowały odpowiedzialność moralną jako konsekwencję autonomii moralnej jednostek i możliwości wyboru moralnego. Z kolei systemy

<sup>56</sup> Por. A. Jakubik, J. Masłowski, *Antoni Kępiński – człowiek i dzieło*, Warszawa 1981, s. 303.

<sup>57</sup> Por. R. May, *Psychologia i dylemat ludzki*, tłum. M. Mieszkowski, Warszawa 1973, s. 218.

etyczne nastawione na regulację współżycia społecznego, przenosiły problem odpowiedzialności moralnej na płaszczyznę społeczną, traktując odpowiedzialność moralną jako jeden z aspektów stosunku jednostki do społeczeństwa, rozpatrując jej problematykę w kontekście zagadnień więzi i kontroli społecznej.

Z kwestią odpowiedzialności moralnej wiążą się klasyczne dylematy determinizmu i odpowiedzialności, wolności i konieczności mające wielowiekową tradycję i stanowiące od czasów starożytnych przedmiot dociekań zarówno filozofów, prawników, psychologów, jak i etyków. Sporną też stała się sprawa najwyższej instancji, przed którą człowiek odpowiada. Dla altruizmu i kolektywizmu jest nią społeczność (naród, państwo, ludzkość, klasa), dla skrajnego egzystencjalizmu – samookreślające się „ja”, dla liberalizmu sumienie, natomiast dla chrześcijańskiego poglądu – wola Boża wyrażona w Piśmie Świętym, nauce Kościoła oraz głosie sumienia<sup>58</sup>. Spór o prawidłowe samorozumienie się człowieka wiąże się z problemem najwyższej odpowiedzialności<sup>59</sup>.

Mając na uwadze etyczny aspekt odpowiedzialności, rzeczą pierwszoplanową i zasadniczą jest ustalenie typowych warunków, przy których człowiek odpowiada za swoje czyny. Etyka podając zasady określające odpowiedzialność człowieka za spełniony czyn, wskazuje na uwarunkowania płynące tak ze strony podmiotu, jak i samego czynu.

Omawiając odpowiedzialność od strony osobowej, uwzględnia się zarówno zobowiązania moralne, czyli normy, jak również kwalifikacje intelektualne i moralne osoby działającej, a także zaniechanie normy. Bez obowiązującego prawa nie ma odpowiedzialności<sup>60</sup>. Nie należy jednak tego rozumieć, że zawsze rozkaz tworzy powinność, ani też, iż powinność może być poznawana jedynie drogą pewnych znaków. Istnienie porządku prawnego jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym dla zaistnienia odpowiedzialności. Odpowiedzialnym jest dopiero ten, kto jest zdolny zrozumieć dany porządek czy prawo i zająć wobec niego swoje stanowisko. Ponadto musi być świadomy w momencie wykonywania

<sup>58</sup> Por. S. Kunowski, *Wychowanie do odpowiedzialności społecznej*, „Wrocławskie Studia Teologiczne” 1 (1969) z. 4, s. 64; F. Jerominek, *Wychowanie do odpowiedzialności*, „Ateneum Kapłańskie” 59 (1967) nr 3, s. 136.

<sup>59</sup> Przykładem wskazywania na chrześcijański rodowód pojęcia odpowiedzialności moralnej są poglądy G. Pichta. Autor ten traktując odpowiedzialność jako pojęcie eschatologiczne, do jej istoty zalicza nieograniczoność i nieprzekraczalność granic w interpretowaniu. Ponadto wyraża przekonanie, iż człowiek, będąc świadomym spoczywającej na nim odpowiedzialności, ostatecznie nie wie, czym ona jest. Por. G. Picht, *Pojęcie odpowiedzialności*, „Znak” 31 (1979) nr 1-2, s. 4 i nn.

<sup>60</sup> „Tylko wówczas człowiek jest odpowiedzialny za X kiedy powinien był spełnić X, lub też gdy powinien był nie spełnić”. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 177.

czynu i posiadać normalne zdolności do rozpoznawania sytuacji<sup>61</sup>. Wiadomo przecież, że nie każdy człowiek i nie w każdej sytuacji może ponosić odpowiedzialność. Zależnie też od tego, jaką świadomością dysponuje człowiek w chwili spełniania czynu można wyróżnić różne stopnie odpowiedzialności. I tak mówi się o odpowiedzialności pełnej i zmniejszonej. Do pełnej odpowiedzialności nie są zdolne dzieci, ponieważ nie działają w pełni świadomie. Z kolei wiadomo, iż różne stopnie zdobytej wiedzy wyznaczają różny stopień świadomości. Wynika stąd, że człowiek o większym zasobie wiedzy jest zdolny i zobowiązany do większej odpowiedzialności. Wiadomo też, iż ludzkiemu poznaniu towarzyszy sąd wartościujący i dlatego w miarę wzrostu poznania, wzrasta moralna odpowiedzialność. W praktyce określenie najniższego stopnia świadomości podczas działania człowieka jest rzeczą trudną. Jednak już w doświadczeniu przednaukowym spotykamy się z sytuacją, w której „ktoś jest za coś odpowiedzialny”. Ponadto człowiek jako sprawca swojego działania ma świadomość, że do istoty sprawczości należy wywoływanie skutku<sup>62</sup>. Poprzez swoje działanie człowiek staje się dobrym lub złym w znaczeniu moralnym, dlatego nie jest obojętne, jakie jest to działanie i jakie wywołuje skutki. Wiadomo bowiem, iż jakość czynów przechodzi na ich sprawcę. Każdy czyn, nawet najbardziej wewnętrzny, jest uzewnętrznieniem osoby<sup>63</sup>. Przebieg działania, jego wymiary i skutki nie pozostają bez wpływu na odpowiedzialność. Przy czym rodzaj i wielkość odpowiedzialności zależy nie tylko od wartości skutków działania, ale również od motywów podjęcia decyzji. Określając wielkość odpowiedzialności, należy także uwzględnić wartość działania wyrażającą się w znaczeniu, jakie przedstawia dany czyn zarówno dla sprawcy, jak i dla innych osób lub grup społecznych. Im większą wartość przedstawia działanie, tym większa jest odpowiedzialność sprawcy<sup>64</sup>.

Zatem za jaki czyn osoba jest odpowiedzialna? Wydaje się, że nie każde działanie może być przedmiotem odpowiedzialności. Aby nim było, musi być przyczynowo związane z własnym „ja”, w odróżnieniu od tego, co się w tym „ja” tylko dzieje. Człowiek przeżywa swoją moralność, wartości moralne, dobro lub

<sup>61</sup> Por. J. Pionkowski, *Poczytalność zmniejszona*, „Zdrowie Psychiczne” 11 (1970) nr 3-4, s. 132-145; S. Pławski, *Poczytalność ograniczona*, „Państwo i Prawo” 8 (1953) nr 12, s. 822; J. Sehn, K. Spett, *Poczytalność zmniejszona*, tłum. K. Michalski, „Państwo i Prawo” 16 (1961) nr 2, s. 288; L. Uszkiewiczowa, *Poczytalność zmniejszona w świetle materiału sądowo-psychiatrycznego*, „Psychiatria Polska” 7 (1973) nr 2, s. 125-131.

<sup>62</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 72.

<sup>63</sup> Tamże, s. 119.

<sup>64</sup> W przeważającej większości osoby uświadamiają sobie ten fakt, o czym świadczy większe zastanawianie się przed podejmowaniem ważnych decyzji czy staranne przygotowanie się do wypełnienia poważniejszych zadań.

zło tylko w powiązaniu z czynem<sup>65</sup>. Za to, co „dzieje się” w człowieku odpowiada on wtedy, gdy jakimś czynem wywołał ten stan rzeczy, lecz może mu się przeciwstawić. O różnicy między „działaniem człowieka”, a tym „co się dzieje w człowieku” stanowi przeżycie sprawczości. Wyraźnie przeżywany związek, jaki zachodzi między osobą a czynem, sprawia, że osoba musi uważać swój czyn za skutek swej sprawczości, za swoją własność<sup>66</sup>. Człowiek jest odpowiedzialny za czyn i jego skutek, gdy czyn ten jest jego własnym czynem, czyli czynem świadomym i wolnym. Osoba, która podczas spełniania czynu nie ma dostatecznie jasnej świadomości, nie może opanować, kierować i kontrolować swojej działalności, nie może wziąć odpowiedzialności za jego przebieg. Człowiek jest rozmyślnym sprawcą tych czynów, które przewidział i których chciał. Postawa do własnego czynu wyraża się u człowieka przez poczucie odpowiedzialności za ten czyn, tym więcej, im w większym stopniu zdołał sobie swój czyn podporządkować. Zasadniczą cechą wszelkiej odpowiedzialności ludzkiej oraz jej istotą jest związanie podmiotu świadomego i wolnego z czynem przez ten podmiot wykonywany. W znaczeniu moralnym nikt nie odpowiada za czyn, którego nie chciał wykonać lub któremu nie mógł przeszkodzić<sup>67</sup>.

Powiedziano wyżej, iż o własności czynu decyduje świadome i wolne wykonanie. Zagadnienie świadomości podmiotu zostało już omówione, przejdźmy zatem do omówienia sprawy wolności działania. Wolność jest podstawowym prawem i atrybutem osoby, jakkolwiek nie wszyscy się na to zgadzają. Problemowi temu poświęcę więcej miejsca w dalszej części, tymczasem zajmę się rozumieniem samego pojęcia. Bycie wolnym można, za Maxem Schelerem, określić jako posiadanie świadomości możliwości, świadomości władania wolą przy rozstrzyganiu i podejmowaniu decyzji oraz zdolności wyboru<sup>68</sup>. „Každy człowiek obdarzony jest wolnością, która stanowi coś danego, lecz tylko w stanie potencjalnym, jakby zaczątkowym. Natomiast dalsze kształtowanie wolności jest zadaniem człowieka”<sup>69</sup>.

Ponadto, wbrew dość rozpowszechnionym poglądom, wolność polega nie tylko na wolności „od czegoś”, lecz przede wszystkim na wolności „do czegoś”. Takie stanowisko zajmuje Erich Fromm. Ujmując wolność jako „wolność od”, ma on na myśli „wolność od instynktownie zdeterminowanego działania”<sup>70</sup>. Ludz-

<sup>65</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 49-50.

<sup>66</sup> Tamże, s. 68-70.

<sup>67</sup> F. Mirek, *Idea odpowiedzialności w życiu społecznym*, Katowice 1925, s. 99.

<sup>68</sup> Por. M. Scheler, *Rozważania dotyczące fenomenologii i metafizyki wolności*, „Znak” 15 (1963) nr 11, s. 1274.

<sup>69</sup> Tamże.

<sup>70</sup> Por. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemilscy, Warszawa 1978, s. 47.

kości żyjącej w ustawicznej walce i zmaganiu E. Fromm proponuje następujące rozwiązanie: „Aby zindywidualizowany człowiek mógł wrócić do pierwotnej harmonii ze światem, istnieje tylko jedno twórcze rozwiązanie. Jest nim aktywna solidarność ze wszystkimi ludźmi, spontaniczna działalność, miłość i praca, dzięki której człowiek na nowo zjednoczy się ze światem już nie za pomocą pierwotnych więzi, lecz jako wolna niezależna jednostka”<sup>71</sup>.

Również inni w „wolności do”, w stosunku do tego, co słuszne, co wynika z obowiązującego systemu wartości umieją dostrzec pozytywne aspekty<sup>72</sup>. Osobie ludzkiej przysługuje wolność nie jako czysta niezależność, ale jako samozależność, w której zawiera się zależność od prawdy<sup>73</sup>.

Niezależnie od prowadzonych przez tysiąclecia dyskusji na temat wolności człowieka, codzienna praktyka życiowa uznaje fakt odpowiadania za czyny wykonane świadomie i bez dostrzegalnego przymusu. Jednak wydaje się, że nie można trafnie rozumieć ani interpretować wolności czy woli bez zakotwiczenia ich w osobowej strukturze człowieka<sup>74</sup>.

Źródłem wolności jest ludzka natura. Tym, co umożliwia człowiekowi realizowanie wolności jest duchowość, jaką posiada. Dzięki niej człowiek jest w stanie zdystansować się do własnego bytu, podejmować decyzje, zapoczątkować wolne działania i przyjmować za nie odpowiedzialność. Człowiekowi z samej natury przysługuje wolność, ale na równi przysługuje mu także odpowiedzialność. Co więcej, odpowiedzialność jest argumentem potwierdzającym istnienie wolności. Za czyny, których nie popełniamy dobrowolnie nie jesteśmy odpowiedzialni i tego braku odpowiedzialności jesteśmy świadomi<sup>75</sup>. Nierozzerwalne związanie wolności z naturą człowieka sprawia, że zostaje on wolny nawet wtedy, gdyby tego nie chciał. Podobnie jest z odpowiedzialnością. Zrzeczenie się odpowiedzialności przez kogoś nie zwalnia go od bycia odpowiedzialnym<sup>76</sup>.

Bez możliwości wyboru człowiek nie mógłby odpowiadać za swoje czyny. Odpowiedzialność zakłada wolność, a miara wolności winna być miarą odpowiedzialności. Stąd ograniczenie wolności domaga się zmniejszenia odpowiedzialności, i odwrotnie, z rozszerzeniem wolności rozszerza się zakres odpowiedzialności. Można więc powiedzieć, że wolność i odpowiedzialność

<sup>71</sup> Tamże, s. 50.

<sup>72</sup> Por. C. Strzeczowski, *Wolność osobowa człowieka*, „Zeszyty Naukowe KUL” 10 (1967) nr 1, s. 7.

<sup>73</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 162.

<sup>74</sup> Por. J. Majka, *Chrześcijańska koncepcja wolności a prawo do wolności*, „Znak” 19 (1967) nr 3, s. 291.

<sup>75</sup> Por. L. Kaczmarek, *Zarys psychologii neotomistycznej*, Poznań 1958, s. 330.

<sup>76</sup> Por. J. Tischner, *W poszukiwaniu istoty wolności*, „Znak” 22 (1970) nr 7, s. 827-829.

ściśle ze sobą korelują. Odpowiedzialność musi iść zawsze z wolnością. Z kolei wolność jest odpowiedzialna. Podobna zależność istnieje między odpowiedzialnością a miłością. Zwrócił na to uwagę kard. K. Wojtyła, wychodząc od koncepcji miłości w ujęciu Martina Bubera rozumianej jako zakorzenione w „ja” poczucie odpowiedzialności za „ty”. „Miłość oderwana od poczucia odpowiedzialności za osobę jest zaprzeczeniem samej siebie”. Jest zawsze z reguły egoizmem. „Im więcej poczucia odpowiedzialności za osobę, tym więcej prawdziwej miłości”<sup>77</sup>. Takie samo stanowisko prezentuje ks. Tadeusz Styczeń, mówiąc o człowieku w polu odpowiedzialności za siebie i drugich<sup>78</sup>.

W porządku społecznym wolność osoby ludzkiej jest ograniczona wolnością innych ludzi, a jej zakres wyznacza dobro wspólne. Fakt istnienia innych ludzi sprawia, że pojawia się wolność społeczna skierowana do drugiego człowieka. Jednak ukierunkowanie to nie determinuje człowieka zupełnie. Tylko w pewnym stopniu ogranicza wolność osobową. Niemożliwość uwolnienia się od determinant zewnętrznych sprawia, że człowiek nie posiada wolności bezwzględnej. Zależnie od stopnia wolności odpowiedzialność może być bezwzględna i pełna lub w różny sposób ograniczona i warunkowana. Jeżeli jakiś czyn jest wynikiem decyzji i działania wielu osób, wszystkie te osoby uczestniczą w odpowiedzialności, są współodpowiedzialne. Odpowiedzialność poszczególnych osób istnieje jednak na tyle, na ile jest to ich własny czyn i w jakim zakresie przyczyniły się one do jego zaistnienia. Określenie zakresu jest tu bardzo trudne. Przy działaniu zbiorowym sprawstwo jest łączne, a poczucia sprawczości niewyraźne, gdyż nie wiąże się z wyobrażeniem określonego działania<sup>79</sup>.

Dla etyków szczególnie intrygująca jest kwestia, czy i pod jakimi warunkami człowiek może być wolny od odpowiedzialności moralnej za zło, które w jakiś sposób sprawia<sup>80</sup>. Dlatego też etycy określają niezbędne warunki do powstania w człowieku poczucia odpowiedzialności. Za podstawowe w tym względzie uznawane są: dobra wola człowieka, jego zmysł moralny, sumienie, chcenie wyrastające na fundamencie możliwości działania i szereg innych uwarunkowań płynących tak od strony osoby, jej struktury, jak i uwarunkowań samego czynu, o których była już mowa. Odpowiedzialność, jak widać z powyższego przedstawienia problemu, to nic innego jak przekonanie, że się jest rzeczywiście sprawcą

<sup>77</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 117.

<sup>78</sup> Por. T. Styczeń, *Człowiek w polu odpowiedzialności za siebie i drugich*, „Communio” 2 (1982) nr 2, s. 45-69.

<sup>79</sup> C. Znamierowski, *Wina i odpowiedzialność*, Warszawa 1957, s. 31-37.

<sup>80</sup> T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1974, s. 351.



aktu moralnego i jego skutków<sup>81</sup>. Być odpowiedzialnym, to posiadać zdolność do odpowiadania przed kimś za to, co się czyni. Jest to zdolność do brania na swój rachunek wszystkich swoich działań, niezależnie od tego, jak będą oceniane<sup>82</sup>. Odpowiedzialność obejmuje nie tylko to, co dotyczy „wnętrza” człowieka, lecz również to, co się wiąże z jego ciałem. Człowiek zaś w takiej mierze, w jakiej ponosi za coś odpowiedzialność, jest istotą, która odnajduje siebie nie w sobie, ale poza sobą.

Ksiądz J. Tischner mówi o „polu odpowiedzialności” poszczególnej osoby. Rozpościera się ono wokół każdego człowieka i obejmuje tę „przestrzeń” jego życia, w której w pojedynkę lub razem z innymi może skutecznie chcieć dobra. Dobro jest tu nie tylko treścią jego życia, lecz spoczywa w zasięgu jego działania. Odpowiedzialność jest odpowiedzialnością w sytuacji, która jest konkretna, zmienna, często niepowtarzalna, podobnie jak zmienne są siły zaangażowanego człowieka. Nic więc dziwnego, że nie ma dla człowieka stałego pola odpowiedzialności, że pole to jest raz szersze, raz węższe<sup>83</sup>. Szerzej analizie odpowiedzialności w aspekcie pola odpowiedzialności w wymiarze pedagogicznym poświęcę uwagę w kolejnych częściach dysertacji. Warto jednak teraz odnotować, iż w literaturze przedmiotu szczególnie charakteryzuje się dwa przypadki odpowiedzialności. Sytuacja pierwsza, w której podmiot ponosi odpowiedzialność za czyny dokonane i przyjmuje konsekwencje wypływające z tego postępowania. W tym znaczeniu odpowiedzialność rozumiana jest jako coś, co wynika, co jest konsekwencją, następstwem określonego działania. Drugi kontekst to – zdaniem R. Ingarde-  
na – branie na siebie odpowiedzialności występujące w sytuacji poprzedzającej czyjąś decyzję i jej wykonanie, jest to moment przygotowywania postawy i realizacji. W tym ujęciu odpowiedzialność występuje przed czynem, podczas czynu (w trakcie jego realizacji) i po czynie. Jednak ważne są tu dwa założenia: pierwsze, iż człowiek, aby wziąć odpowiedzialność musi mieć warunki, by ją realizować, i po drugie, ten kto bierze na siebie odpowiedzialność i ten, kto za swoją czynność ponosi odpowiedzialność musi być tą samą osobą<sup>84</sup>. Nie chodzi tylko o odpowiedzialność w kontekście realizacji wartości moralnych, ponieważ wychowanie do odpowiedzialności obejmuje także odpowiedzialność materialną, cywilną, służbową, a w innym kontekście także osobistą, zbiorową, społeczną. Odpowiedzialność postrzegalna jest jako „zaleta człowieka, który w swoim

<sup>81</sup> J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: D. von Hildebrand, J. Tischner, J. Paściak, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 1982, s. 101.

<sup>82</sup> Por. M. Oraison, *Współczesność a etyka katolicka*, tłum. A. Krasiński, Warszawa 1967, s. 168.

<sup>83</sup> J. Tischner, *Swemu istnieniu zaufać*, s. 101.

<sup>84</sup> Tamże, s. 296.

zachowaniu spełnia takie warunki, iż może wziąć na siebie odpowiedzialność i przyjąć ją w sprawach moralnie obojętnych<sup>85</sup>.

Zagadnienie odpowiedzialności okazuje się pojęciem istotnym w rozważaniach wielu etyków i myślicieli. Odpowiedzialność – zdaniem ks. Tadeusza Ślipko – oznacza taką właściwość podmiotu „mocą której dobro lub zło zawarte w treści spełnionego przezeń czynu staje się częścią składową moralnej treści jego osobowości, wskutek czego ponosi on związane z czynem konsekwencje”<sup>86</sup>. Autor, podobnie jak wyżej zaprezentowane stanowiska, stawia pytanie, czy człowiek może być wolny od odpowiedzialności moralnej za zło, którego staje się przyczyną? Aby mógł być odpowiedzialny, musi spełnić podstawowy warunek. Jest nim świadomość i wolność zamierzonych aktów. Oznacza to dobrowolność. Jeśli jesteśmy zmuszani do działania wbrew nas samych, czyli występuje brak dobrowolności, to zarazem następuje zmniejszenie odpowiedzialności za popełniony czyn lub całkowite jej zniesienie. „Człowiek w każdym wypadku ponosi odpowiedzialność za czyn wewnętrznie i absolutnie zły, zamierzony przezeń bezpośrednio”<sup>87</sup>. Czy jednak faktycznie tylko wówczas winniśmy odpowiadać za złe czyny? Całkowite zniesienie odpowiedzialności występuje w sytuacjach braku dobrowolności. Powstaje pytanie, czy to nie stanowi rozgrzeszenia dla wszystkich sytuacji trudnych? Zdarzenie, w którym człowieka pozbawiono dobrowolności znajduje się także w centrum zainteresowania R. Ingardena. Autor wskazuje na zachowanie człowieka, które nie jest jego własnym czynem, bowiem zostało ono wymuszone „i nie ma żadnej możliwości przyzwolenia ani przerwania rozwoju wypadków, znika też odpowiedzialność danego człowieka”<sup>88</sup>. Osoba musi być wolna w „swych decyzjach i czynach”<sup>89</sup>. Człowiek jest zarówno inicjatorem, jak i realizatorem czynu niezależnym od wszelkich wpływów na jego decyzję. Wolność to także odpowiedzialność. Człowiek jest autorem wszystkich swoich działań. Kierując się prawdą i dobrem, nie podejmuje relacji z tym, co złe i fałszywe<sup>90</sup>. W sytuacjach, w których nie występuje wolność decyzji i czynu nie ma odpowiedzialności. Odpowiedzialność za swój czyn i jego wynik oznacza „winę” (negatywny czyn) lub zasługę (pozytywny), powstanie żądania usunięcia krzywd w duchu sprawiedliwości oraz nałożenie na sprawcę obowiązku bycia mu

<sup>85</sup> R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, s. 297.

<sup>86</sup> T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1984<sup>2</sup>, s. 386.

<sup>87</sup> Tamże, s. 396-397.

<sup>88</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 2001<sup>2</sup>, s. 92.

<sup>89</sup> Tamże, s. 122-123.

<sup>90</sup> M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, wybór i oprac. A. Andrzejuk, K. Kalka, Warszawa 1997, s. 154.

posłusznym. Jeśli obowiązku nie wypełni, stanie się winny po raz drugi<sup>91</sup>. Viktor E. Frankl wskazuje na sytuację, w której możemy mieć do czynienia z ucieczką i lękiem przed odpowiedzialnością<sup>92</sup>. Taki stan występuje wówczas, gdy człowiek nie działał swobodnie, gdyż był ślepo posłuszny panującej ideologii, działał pod przymusem. Mając na względzie istotę i genezę odpowiedzialności w różnych koncepcjach psychologicznych, przejdę do kolejnego paragrafu.

### 1.2.3 Odpowiedzialność w świetle psychologii

Analizując odpowiedzialność w aspekcie psychologicznym, szczególnie należy wskazać na fakt, iż odpowiedzialnym (dojrzałym) postępowaniem człowieka nie kierują jedynie bodźce wewnętrzne (np. popędy) lub zewnętrzne (np. konformizm), ale refleksja i wybór (decyzja). Zewnętrzne psychologiczne uwarunkowanie poczucia odpowiedzialności, które z natury jest przeżyciem subiektywnym, ma swoją strukturę, odrębność i motywę. Według Anny Szudry-Barszcz odpowiedzialność rozpatrywana w aspekcie psychologicznym występuje w trzech kontekstach<sup>93</sup>. Pierwszy kontekst stanowią psychologiczne właściwości człowieka, dzięki którym jest on zdolny (przynajmniej potencjalnie) do bycia odpowiedzialnym. W nurcie atrybucyjnym odpowiedzialność rozpatrywana jest pod kątem warunków i sposobów łączenia jej ze sobą i innymi ludźmi. Zaś przypisywanie (uznawanie) odpowiedzialności zależy od świadomości związku między uczestnictwem w danej sytuacji, a skutkami działań, ich przewidywalności (zdolność racjonalnej oceny skutków), świadomości intencji (umiejętność wskazania celu działania). Zdaniem autorki określenie celu właściwości psychologicznych związanych z ponoszeniem przez człowieka odpowiedzialności nie pozwala jednak przewidzieć, kiedy weźmie on na siebie odpowiedzialność za popełniony czyn ani kiedy będzie zdolny przypisać ją innym osobom.

Warto w tym miejscu zauważyć pewną prawidłowość, na którą zwraca uwagę B. Krzywosz-Rynkiewicz, iż nurt atrybucyjny bada i omawia warunki przypisywania sobie i innym odpowiedzialności za zachowanie. Wyniki badań prowadzonych w tym nurcie pokazują, że aby przypisać sobie odpowiedzialność, muszą być spełnione trzy warunki: związek między osobą a sytuacją, przewidywalność działań oraz świadomość własnych emocji. Przypisując odpowiedzialność innym, ludzie mają na uwadze wiele czynników oraz parametrów sytuacji

<sup>91</sup> Tamże, s. 93.

<sup>92</sup> V. Frankl, *Homo patiens*, tłum. R. Czernecki, Z.J. Jaroszewski, Warszawa 1971, s. 28.

<sup>93</sup> Por. A. Szudra-Barszcz, *Odpowiedzialność – aspekt psychologiczny*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 14, Lublin 2010, kol. 335-336.

i osoby. Powoduje to trudność w przewidywaniu, kiedy osoba weźmie na siebie odpowiedzialność lub kiedy przypisze ją komuś innemu<sup>94</sup>. Drugi kontekst dotyczy różnic indywidualnych w posiadaniu cechy „bycia odpowiedzialnym”<sup>95</sup>. W ujęciach osobowościowych odpowiedzialność wiąże się z koncepcją siebie i obrazem drugiej osoby jako kogoś odpowiedzialnego. Według przedstawicieli tego nurtu odpowiedzialność może mieć sens subiektywny i obiektywny. Występuje też w różnych formach – jako przyjęcie konsekwencji nierespektowania norm moralnych (praw natury i kultury lub dbałość o działanie zgodne z nimi) oraz poczucie odpowiedzialności, czyli gotowość do podejmowania działań odpowiedzialnych dlatego, że uznaje się siebie za człowieka odpowiedzialnego. Trzecim kontekstem jest psychologia zjawiska poczucia odpowiedzialności (poczucia się do odpowiedzialności) i jego wpływu na zachowanie. Nurt ten jest tworzeniem przez człowieka koncepcji siebie jako osoby odpowiedzialnej<sup>96</sup>. W tym aspekcie odpowiedzialność występuje jako: 1° przyjmowanie konsekwencji nieprzestrzegania praw natury i szeroko pojętych praw kultury; 2° dbałość o takie działanie, które nie naruszy praw natury; 3° zjawisko subiektywne. Odnosi się do poczucia odpowiedzialności (ponoszenie i przyjmowanie odpowiedzialności)<sup>97</sup>. W kontekst ten A. Szudra-Barszcz włącza nurt poznawczo-rozwojowy, w którym odpowiedzialność występuje w kontekście moralnego rozwoju człowieka. Psychologiczne teorie rozwoju moralności (Jean Piaget, Lawrence Kohlberg) wiążą ten proces z aktywnym przyswajaniem norm moralnych, które dokonuje się w kontaktach z innymi ludźmi. Dziecko jest podmiotem tego procesu i aktywnie uczestniczy w rozumieniu, konstruowaniu i przystosowaniu się do norm moralnych oraz społecznych, stopniowo stając się kimś zdolnym do podjęcia odpowiedzialności w okresie młodości<sup>98</sup>. Według J. Piageta i L. Kohlberga „rozwój moralny nie polega jedynie na przyswojeniu norm, lecz wiąże się z aktywnym organizowaniem wiedzy na ich temat w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi. Obydwaj zakładają aktywność podmiotu w procesie przystosowywania się do wpajania norm, rozumienie i konstruowanie wiedzy związanej z normami”<sup>99</sup>. Ich zdaniem zdolność rozumowania moralnego, która ma wpływ na zachowanie dziecka, wzrasta wraz z jego rozwojem poznawczym. Zgodnie z modelem rozwoju moralnego J. Piageta u dzieci uczęszczających do szkoły w okresie późnego dzieciństwa można wyróżnić stadium realizmu moralnego, które trwa od 5.

<sup>94</sup> B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci...*, s. 25.

<sup>95</sup> A. Szudra-Barszcz, *Odpowiedzialność – aspekt pedagogiczny*, s. 336.

<sup>96</sup> B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci...*, s. 25.

<sup>97</sup> Tamże, s. 28-29.

<sup>98</sup> Por. tamże, s. 336.

<sup>99</sup> Tamże, s. 26.

do 7. roku życia, oraz stadium relatywizmu moralnego, występujące między 8. a 11. rokiem życia. „Realizm moralny w rozumieniu dziecka oznacza, iż reguły społeczne (jeśli są dostrzegane) są przez nie traktowane jako realnie istniejące, narzucone z zewnątrz (moralność heteronomiczna) i tak jak prawa fizyczne nie podlegają dyskusji ani zmianom. Oznacza to również, że należy je zawsze i bezwzględnie respektować”<sup>100</sup>. Charakterystyczną cechą tego stadium jest immanentna sprawiedliwość polegająca na przekonaniu, że złamaniu czy naruszeniu reguły zawsze towarzyszy kara, oraz posługiwanie się kryterium odpowiedzialności obiektywnej, czyli uzależnienie moralnej oceny sytuacji od jej fizycznych i obiektywnych skutków<sup>101</sup>. „W tym okresie ponoszenie odpowiedzialności oraz pociąganie do niej są zdeterminowane przez fizyczne i obiektywne skutki działań. Odpowiedzialność ma więc charakter bardziej formalny niż podmiotowy”<sup>102</sup>. W stadium moralnego relatywizmu reguły społeczne zaczynają być traktowane jako umowy stworzone dla określonych celów społecznych (prawo, bezpieczeństwo). Mogą one zmieniać swoje znaczenie, ulec zmianie, jeśli przestaną być użyteczne. Dzieci zauważają stopniowo, że stosowanie normy może być zależne od sytuacji. Wtedy dopuszczają się kłamstwa w szlachetnych celach. Moralność autonomiczna pojawia się między 10. a 11. rokiem życia. Charakterystyczne dla tego okresu jest postępowanie zgodne z wyznawanymi przez siebie normami, uważane przez dzieci za słuszne, bez względu na okoliczności. „Satysfakcjonujące jest dla dziecka już samo postępowanie zgodne z normą, dlatego okres ten zwykło się też nazywać okresem moralnego pryncypializmu”<sup>103</sup>. W tym stadium radykalnie zmienia się stosunek do odpowiedzialności. „Rozumowanie moralne w tym wieku – jak stwierdza B. Krzywosz-Rynkiewicz – jest fundamentem dla tworzenia odpowiedzialności o charakterze podmiotowym, w sensie rozumienia nie tylko skutków, ale też intencji własnych i innych osób”<sup>104</sup>.

Idący śladem J. Piageta, L. Kohlberg wskazał poziomy, które może osiągnąć rozumowanie moralne. Według niego dopiero dla osoby osiągającej najwyższy poziom, postkonwencjonalny, moralność staje się sprawą własnego sumienia i wtedy ta osoba może postrzegać sytuacje i decyzje moralne z perspektywy własnych zasad uczciwości i sprawiedliwości. B. Krzywosz-Rynkiewicz pisze,

<sup>100</sup> B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, s. 136.

<sup>101</sup> Tamże, s. 137.

<sup>102</sup> B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci...*, s. 27.

<sup>103</sup> B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 137.

<sup>104</sup> B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci ...*, s. 27.

że taka osoba sama dla siebie będzie stanowiła źródło rozliczania, ponoszenia i podejmowania odpowiedzialności w sensie podmiotowym<sup>105</sup>.

Powyższa analiza pozwala przyjąć, że psychologia ze swej strony wskazuje na postawę odpowiedzialności za coś ustalonego, ponadto analizuje odpowiedzialność jako cechę i wyraz dojrzałej osobowości, uwzględniając przy tym subiektywny świat przeżyć konkretnego człowieka, jak również płaszczyznę socjologiczną z perspektywą jego otoczenia<sup>106</sup>.

O ile na gruncie pedagogicznym, biorąc pod uwagę choćby tylko teorię wychowania, odnotować można, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszej publikacji, renesans odpowiedzialności, to faktem bezspornym pozostaje, iż na terenie psychologii problem odpowiedzialności, stanowiąc subiektywny wymiar ludzkiego doświadczenia, był i jest przez niektórych kwestionowany. Czasami był on odkładany jako niemożliwy do badania lub wręcz odrzucany jako pseudoproblem. Wynika to z przekonania o niemierzalności zjawiska, jakim jest odpowiedzialność, jak również z różnorodności kontekstów, w ramach których podejmuje się próby wyjaśnienia ludzkiego zachowania. Owa różnorodność uwarunkowana jest przede wszystkim odmiennością teoretycznych założeń koncepcji człowieka i teorii psychologicznych, w ramach których jest on analizowany. Te ostatnie dają często odmienne odpowiedzi na pytania: Jak i co stanowi podstawę ludzkiej motywacji? Jakie są uwarunkowania rozwoju osoby i ku czemu ten rozwój zmierza? Jakie są możliwości w sytuacji zaburzeń?

Nie należy się zatem dziwić, że również spojrzenie na odpowiedzialność jest tak bardzo różne w kierunkach psychologii, o czym pisałam już wcześniej, korzystając z własnych badań i analiz<sup>107</sup>. Zwracałam wówczas uwagę, że „najbardziej rozpowszechnionymi kierunkami w psychologii były: psychoanaliza i jej różnorodne neofreudowskie odmiany oraz behawioryzm. Oba te kierunki ujmują człowieka deterministycznie. W psychoanalizie jednostka zdeterminowana jest przez instynkt, a w behawioryzmie przez prawa homeostazy i regulacji. W takim ujęciu albo czynniki dziedziczne, albo społeczne mają decydujący wpływ na przebieg ludzkiego życia. W kierunkach tych nie ma miejsca na postawienie

<sup>105</sup> Tamże, s. 28.

<sup>106</sup> Por. S. Kunowski, *Wychowanie do odpowiedzialności społecznej*, s. 63; M. Librachowa, *Poczucia jako odrębne momenty w myśleniu*, „Przegląd Filozoficzny” 25 (1922) nr 3, s. 313; S. Siek, *Osobowość a higiena psychiczna*, Warszawa 1980, s. 39-45; A. Kępiński, *Poznanie chorego*, Warszawa 1978, s. 61.

<sup>107</sup> Por. A. Rynio, *Idea narodu i odpowiedzialności za naród w Kazaniach Milenijnych Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 1979 (praca magisterska z teologii; promotor ks. M. Brzozowski); też, *Interpretacja poczucia odpowiedzialności ze szczególnym uwzględnieniem psychologii egzystencjalno-humanistycznej*, Lublin 1983 (praca magisterska z psychologii; promotor ks. W. Prężyna).

problemu odpowiedzialności<sup>108</sup>. „Już w XIX w. pojawia się nurt opozycyjny w stosunku do behawioryzmu i psychoanalizy, początkowo przede wszystkim na terenie filozofii a zwłaszcza antropologii reprezentowany m.in. przez S. Kierkegaarda i F. Nietschego. W XX w. opozycja ta staje się coraz bardziej silniejsza. Należą do niej: K. Jaspers, M. Scheler, M. Heidegger, G. Marcel, J.P. Sartre, P. Tillich, M. Buber i inni<sup>109</sup>.

Dowodziłam, że „obok tego można znaleźć u niektórych uczniów Z. Freuda zapowiedź znacznych zmian wobec niektórych zasadniczych założeń psychologii głębi. Tak np.: C. Jung w swojej psychologii analitycznej stwierdza, że człowiek zdrowy staje się wówczas sobą, gdy jest odpowiedzialną osobą, która znalazła sens i cel swego istnienia. Innymi, którzy podjęli próby przewyciężenia niektórych sprzeczności psychoanalizy są: A. Adler, K. Horney, E. Fromm. Wszystkie te tendencje składają się na genezę powstania tzw. trzeciej siły we współczesnej psychologii humanistycznej. Interesuje się ona problemami zajmującymi niewiele miejsca w istniejących dotychczas teoriach i systemach. Problemami tymi są: miłość, twórczość, jaźń, aktualizacja siebie, wartości wyższe, byt, stawianie się, spontaniczność, transcendencja, sens, przeżycia szczytowe, odwaga, oraz interesująca nas autonomia i odpowiedzialność<sup>110</sup>. Twórcami i głównymi przedstawicielami tego nurtu uznawani są: A.H. Maslow, G. Murphy, Ch. Büchler, K. Goldstein, K. Lewin, G. Allport, T. Bugental, E. Erikson, S. Jourard, C. Rogers i inni. U podstawy tego nurtu leży koncepcja człowieka zdolnego do działania i wyboru, a przez to wolnego i odpowiedzialnego<sup>111</sup>. W takich założeniach wyraża się ogromne zaufanie do natury ludzkiej, której rozwój jest konstruktywny i prowadzi do stawania się w pełni funkcjonującą osobą<sup>112</sup>. W szerszym ujęciu psychologia humanistyczna obejmuje wszystkie te kierunki w psychologii, które w centrum swoich zainteresowań stawiają człowieka jako osobę zdolną do rozwoju. W takim rozumieniu również fenomenologiczno-egzystencjalną koncepcję R. Maya, jak również koncepcję V. Franka, można określić jako humanistyczne<sup>113</sup>. Uświadamiałam, powołując się na Stanisława Kratochvila, że psychologia humanistyczna, razem z wyżej wymienionymi nurtami psychologii egzystencjalnej,

<sup>108</sup> Por. A. Rynio, *ABC wychowania do odpowiedzialności*, w: P. Kawalec, A. Błachut (red.), *Odpowiedzialność społeczna w innowacyjnej gospodarce*, Lublin 2011, s. 210-258.

<sup>109</sup> Tamże.

<sup>110</sup> Por. J. Prokopiuk, *Psychologia humanistyczna a samorealizacja człowieka*, „Życie i Myśl” 30 (1980) nr 6, s. 74.

<sup>111</sup> Por. K. Jankowski, *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*, Warszawa 1975, s. 9; tenże, *Przełom w psychologii*, Warszawa 1978.

<sup>112</sup> Por. J. Reykowski, *Motywacja. Postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979, s. 66.

<sup>113</sup> Por. A. Rynio, *ABC wychowania do odpowiedzialności*, s. 210-258.

jest określana mianem podejścia antropologicznego<sup>114</sup>. Moim zdaniem kierunki te łączą zarówno bardzo podobne założenia i przesłanki dotyczące koncepcji człowieka, jak i sposób podejścia do zagadnień terapii, a także stosowanie metody fenomenologicznej<sup>115</sup>. Książd Zenon Uchnast określa te trzy nurty jako kierunek egzystencjalny<sup>116</sup>. W założeniach każdego z tych ujęć człowiek jest miejscem centralnym, „ja” transcendującym wobec wszystkiego, co jest poza nim, świadomością spełniającą się w czasie, nadającym sens lub wyrażającym bezsens<sup>117</sup>.

Dowodziłam też, że Rollo May, obok Ludwiga Binswängera, Ronalda Kuhna i Erwina Strausa, reprezentuje kierunek, który wychodzi z faktu istnienia człowieka w świecie. Zasadniczym założeniami tego kierunku są następujące tezy: człowiek potrafi uświadomić sobie samego siebie i to, co robi; jest zdolny do podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie; rozwój człowieka powinien zmierzać do realizacji jego wrodzonych zdolności, a kierunek tego rozwoju i jego aktualny poziom decyduje o wartości człowieka.

Oddzielny nurt w widzeniu i analizie problemu odpowiedzialności stanowi psychologia eksperymentalna. W literaturze psychologicznej, poza nurtem psychologii egzystencjalno-humanistycznej, zagadnienie to jawi się tak jakby na marginesie i trudno się temu dziwić. Jakkolwiek poruszony problem istnieje i większość psychologów się z nim zgadza, to jednak empirycznie jest on trudny do uchwycenia i zbadania. Na gruncie polskim istnieją eksperymentalne badania Mirosława Kofty i Katarzyny Michałowskiej, które pośrednio dotyczą problemu odpowiedzialności<sup>118</sup>. W ich pracy badawczej chodziło m.in. o weryfikację tez teorii zobowiązania Charlesa A. Kieslera. Autor tej teorii przypuszcza, że akt świadomego wyboru zwiększa poczucie osobistej odpowiedzialności za podejmowane działanie, prowadząc do jego psychologicznego związania z osobą działającą.

Chcąc analizować odpowiedzialność w płaszczyźnie psychologicznej, należałoby uchwycić zasadniczą strukturę osobowości w jej dynamicznym rozwoju od pierwszych lat życia aż do chwili obecnej. Podanie ogólnych norm w tym względzie nie jest zadaniem łatwym. Każde życie ma właściwą sobie dynamikę. Mając jednak na uwadze fakt, iż psychologiczna koncepcja odpowiedzialności podziela los psychologii, jeśli chodzi o różnorodność kierunków i koncepcji

<sup>114</sup> Por. S. Kratochvil, *Psychoterapia. Kierunki, metody, badania*, Warszawa 1974, s. 119.

<sup>115</sup> Tamże.

<sup>116</sup> Z. Uchnast, *Rollo Maya fenomenologiczno-egzystencjalna koncepcja osobowości*, „Roczniki Filozoficzne” 23 (1975) z. 4 s. 37-45; tenże, *Koncepcja smutku i depresji w psychologii egzystencjalnej*, „Roczniki Filozoficzne” 24 (1976) z. 4, s. 105-120.

<sup>117</sup> Por. M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, Lublin 1974, s. 135-137.

<sup>118</sup> Por. M. Kofta, K. Michałowska, *Swoboda wyboru roli a odporność na nacisk społeczny*, „Studia Psychologiczne” 19 (1980) z. 2, s. 59-71.



psychologicznych wyjaśniających koncepcję i genezę odpowiedzialności (ujęcie natywistyczne, psychoanaliza, behawioryzm, psychologia kognitywna, humanistyczna i egzystencjalistyczna), spróbuję bardzo ogólnie spojrzeć na status i miejsce tego problemu oraz sposób rozwiązywania przez psychologów dylematów z nim związanych. Okazuje się, że sprawy wolności i odpowiedzialności wyboru oraz determinizmu mają główne i rozstrzygające znaczenie również dla psychologii. Wolność i odpowiedzialność są nieodłącznie związane ze światem wartości, co nie pozostaje bez związku z zachowaniem człowieka. Z tymi kwestiami związane są odwieczne dylematy, które próbowano rozwiązywać również na gruncie psychologii. W tym miejscu odwołam się do wcześniejszych moich badań i przemyśleń, których rezultaty szeroko omawiam w publikacji *ABC wychowania do odpowiedzialności*<sup>119</sup>. Moim zdaniem rozwiązań tych jest kilka, jednak nie wszystkie zasługują na aprobatę. Spróbuję za R. Mayem<sup>120</sup> przytoczyć niektóre z nich. Jednym z niewłaściwych rozwiązań było założenie, że zadaniem poradnictwa i terapii jest „uwolnienie” człowieka, a wartości wyznaczone przez terapeutę i społeczeństwo nie mają w tym procesie żadnego udziału. Koncepcja ta miała swoje logiczne uzasadnienie w przyjmowanej definicji zdrowia umysłowego jako „wolności od niepokoju”. Terapeuci pod wpływem tego założenia powstrzymywali się od osądu moralnego, a winę ujmowali zawsze jako przejaw neurotyczny, jako uczucie, które zawsze trzeba usunąć i którego trzeba się pozbyć przez terapię i poradnictwo. Podejście takie charakteryzowało psychoanalityków. Jeszcze z początkiem lat 40. XX w. kompetentni i doświadczeni analitycy na gruncie amerykańskim wywodzili, „że to czy pacjent jest gangsterem czy odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa, nie ma dla nich znaczenia - bo ich zadaniem jest pomóc mu w osiągnięciu lepszych wyników w każdym działaniu, jakie mu się podoba”<sup>121</sup>. Jednym ze szkodliwych następstw założenia, „że wartości się nie liczą” było akcentowanie przez psychoanalizę swobody seksualnej, gdzie seksualizm był kwestią odprężenia na „przedmiocie seksualnym”. Założenie „całkowitej wolności” w rzeczywistości doprowadziło do izolacji i wyobcowania jednostki od jej świata. Ponadto podejście to, eliminując każdą strukturę, w której (lub przeciw której) działa jednostka, pozostawiło ją bez żadnego drogowskazu.

Propozycją innego rozwikłania dylematu wolności i odpowiedzialności, jako reakcja na rozwiązanie omówione wyżej, była nieufność wobec wolności, przy zbyt silnym akcentowaniu odpowiedzialności w formie kontroli moralnej i społecznej nad jednostką. R. May, powołując się na Williama H. White’a, w nie-

<sup>119</sup> A. Rynio, *ABC wychowania do odpowiedzialności*, s. 210-258.

<sup>120</sup> Por. R. May, *Psychologia i dylemat ludzki*, s. 184-186.

<sup>121</sup> Por. tamże, s. 185.

uniknionej tendencji posługiwania się etyką społeczną w procesie pomagania ludziom przez psychologów i psychiatrów widzi narzędzie i możliwość zniszczenia indywidualności i uczynienia ludzi jeszcze większymi konformistami. Twierdził, „iż jesteśmy świadkami pojawiania się w psychiatrii i psychologii «nowego purytanizmu» i nowego akcentu na «kontrolę zachowania»”<sup>122</sup>.

Jego zdaniem nową postawę moralizatorską wśród psychologów ilustrują prace z zakresu terapii Orwala Hobarta Mowrera i Perry’ego Londona oraz to, co określone jest jako „terapia rzeczywistością”. W tym miejscu R. May odwołuje się do recenzji Thomasa Szasza z książki *Reality Therapy* Williama Glassera. W recenzji tej T. Szasz podkreśla, że W. Glasser przemianowuje wszystko, co nosi teraz nazwę „chorób umysłowych” na „nieodpowiedzialność”<sup>123</sup>. Faktem jest, iż W. Glasser utrzymuje, że podstawowy problem człowieka jest natury moralnej, a poczucie odpowiedzialności jest niezbędnym warunkiem zdrowia psychicznego<sup>124</sup>. R. May daje wyraz słusznemu przekonaniu, że „zarówno rozwiązanie oparte na założeniu przesadnej wolności, jak również utożsamianie terapii i poradnictwa z moralną i społeczną kontrolą jest niewłaściwe”<sup>125</sup>.

Mówiąc o niewłaściwych rozwiązaniach problemu wolności i odpowiedzialności na gruncie psychologii, nie sposób nie uwzględnić podejścia Burrhusa F. Skinnera. Dla niego „hipoteza, iż człowiek nie jest wolny jest niezbędna dla zastosowania naukowej metody w studium ludzkiego zachowania”<sup>126</sup>. Akcentując „kontrolę umysłu i osobowości”<sup>127</sup>, atakuje kategorię świadomego podmiotu kierującego się ku wartościom<sup>128</sup>. Wolny, wewnętrzny człowiek odpowiedzialny za to, jak działa jego wewnętrzny biologiczny organizm, to tylko przednaukowy substytut różnego rodzaju przyczyn, które odkrywamy w toku naukowej analizy. Zdaniem B.F. Skinnera wszystkie te alternatywne przyczyny leżą poza jednostką<sup>129</sup>. Podważając sens istnienia wolności i godności osoby, stawia ją poza tymi wartościami, a tym samym poza odpowiedzialnością<sup>130</sup>. B.F. Skinner jako determinista utrzymuje, że zachowanie się człowieka nie jest dowolne. Jest ono jedynie produktem dawniejszych uwarunkowań. Stąd trudno się dziwić, iż nieuchronny wniosek jest następujący: „Człowiek nie może być odpowiedzialny

<sup>122</sup> Tamże, s. 186.

<sup>123</sup> Tamże, s. 187.

<sup>124</sup> Por. T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z Tobą*, tłum. E. Knoll, Warszawa 1979, s. 80.

<sup>125</sup> R. May, *Psychologia i dylemat ludzki*, s. 187.

<sup>126</sup> Cyt. za: H. Bortnowska, *Carl Rogers. Psychologia a przyszłość świata*, „Znak” 20 (1968) nr 11-12, s. 1523.

<sup>127</sup> Por. R. May, *Psychologia i dylemat ludzki*, s. 187.

<sup>128</sup> Por. A. Zagajewski, *Przeciw wolności i godności*, „Znak” 30 (1978) nr 7-8, s. 1035.

<sup>129</sup> H. Bortnowska, *Carl Rogers...*, s. 1523.

<sup>130</sup> Por. B.F. Skinner, *Poza wolnością i godnością*, Warszawa 1978.

za to, co czyni, bo w rzeczywistości nie ma wolnej woli; (...) a jego działanie jest uzależnione od zdarzeń przeszłych<sup>131</sup>.

Oprócz wyżej zasygnalizowanych rozwiązań istnieją jeszcze inne sposoby ujmowania analizowanego problemu. Jednym z nich jest ujęcie odpowiedzialności w nurcie psychologii egzystencjalno-humanistycznej, której czołowymi przedstawicielami są R. May, V.E. Frank i Carl Rogers. Ich sposób widzenia problemu został przedstawiony przeze mnie wiele lat temu w pracy magisterskiej *Poczucie odpowiedzialności ze szczególnym uwzględnieniem psychologii egzystencjalno-humanistycznej*. Zanim jednak odwołam się do najważniejszych uwag i wniosków tam poczynionych, chcąc sposób ujmowania odpowiedzialności w płaszczyźnie psychologicznej uczynić w miarę pełnym, spróbuję prześledzić wybrane próby empirycznej analizy zagadnienia. Warto przy tym zauważyć, iż w psychologii eksperymentalnej problem odpowiedzialności łączy się z podejmowaniem decyzji i rozpatrywany jest w aspekcie teorii zobowiązania. Na gruncie polskim badań tego rodzaju jest niewiele i w większości dotyczą one jedynie pośrednio samego problemu odpowiedzialności. I tak np. w zakresie teorii decyzji prowadzono badania nad udziałem cech osobowości w procesie podejmowania decyzji. Te działania badawcze pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że w procesie tym biorą udział cechy zwane niezmiennikami, to znaczy te cechy, które są niezbędne, by dany cel został osiągnięty. Wśród nich wyróżnia się: celowość działania człowieka, właściwości poznawcze, zdolności oraz określoną szybkość przetwarzania informacji. W procesie tym biorą udział także indywidualne cechy jednostki dokonującej wyboru. Są nimi: siła motywu osiągnięcia sukcesu, siła motywu uniknięcia niepowodzeń, potrzeby np. agresji i dominacji oraz zdolności intelektualne. Kierownictwo cech indywidualnych jest pełniejsze w zadaniach skomplikowanych i dynamicznych, w których odpowiedzialność jest wysoka<sup>132</sup>.

Ogólna teoria zachowania, zdaniem Józefa Kozińskiego, powinna przede wszystkim zawierać system twierdzeń o roli wartości w działaniu człowieka. Dążenie do określonej wartości sugeruje stosowanie pewnych reguł, zwanych programami czy też planami działania. Twierdzenia współczesnej teorii decyzji o ogólnych prawach rządzących zachowaniem umożliwiają coraz lepsze zrozumienie tezy, że człowiek jest samodzielnym podmiotem, który dąży do określonej wartości<sup>133</sup>. Człowiek dokonuje tego przez typowe formy ludzkiej działalności, z których najważniejsze to praca, nauka i zabawa. Pełnią one główną rolę porząd-

<sup>131</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z Tobą*, s. 80.

<sup>132</sup> Por. J. Koziński, *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1975, s. 332-338, 403-404.

<sup>133</sup> Tamże, s. 464-465.

kującą i organizującą życie i działalność człowieka. Przez te formy aktywności jednostka ujawnia swą samodzielność, celowość i twórczość swoich działań.

Mając na uwadze pole empirycznych poszukiwań odpowiedzialności, nie sposób pominąć badań eksperymentalnych w zakresie swobody wyboru. Szczególnie w ostatnich latach wzrosło wśród psychologów zainteresowanie swobodą wyboru, jej uwarunkowaniami i konsekwencjami regulacyjnymi. W tym aspekcie, zdaniem M. Kofty i K. Michałowskiej, można wyróżnić dwa podstawowe nurty badań eksperymentalnych<sup>134</sup>. Jeden z nich skupia się na pytaniu: W jakich warunkach ludzie skłonni są przypisywać sobie samym lub też innym ludziom swobodę wyboru? Celem tych badań jest wykrycie prawidłowości rządzących procesami atrybucji wolności, a więc podstawowych czynników, od których zależy spostrzeżenie swojego działania lub też działania innych ludzi jako wolnego. M. Kofta dla potwierdzenia tego nurtu przywołuje badania D. Steinera, Arie W. Kruglanskiego i Menashe'a Cohena, Ben Harrisa i Johna H. Harveya.

W drugim nurcie badawczym swoboda wyboru traktowana jest jako zmienna niezależna. Podstawowe pytanie, jakie stawiają badacze, M. Kofta formułuje następująco: W jaki sposób poczucie dobrowolności przy podejmowaniu zachowania (Jack W. Brehm i M. Cohen, Philip G. Zimbardo, Richard de Charms, Ch.A. Kiesler, M. Kofta) lub też zagrożenie swobody wyboru (Brehm, Wicklund) wpływa na regulację ludzkich działań? W obrębie tego nurtu powstało szereg modeli teoretycznych dotyczących relacji między swobodą wyboru a odpornością na nacisk społeczny<sup>135</sup>. Jedną z nich jest teoria zobowiązania Kieslera, w której przyjęto założenie, że jeżeli jednostka podejmuje jakieś działanie z wyboru, to fakt ten zwiększa poczucie zobowiązania do podtrzymywania i kontynuacji tego zachowania w przyszłości. Jedną z konsekwencji powstania poczucia zobowiązania jest m.in. zwiększenie się odporności na presję społeczną, skierowaną na zaniechanie tego działania. Autor teorii przypuszcza, że dzieje się tak, ponieważ akt świadomego wyboru zwiększa poczucie osobistej odpowiedzialności za podejmowanie działania, prowadząc do jego związania psychologicznego z osobą działającą. M. Kofta formułuje hipotezę, że jeżeli podjęcie działania (zadania, roli społecznej) poprzedzone zostanie aktem jego świadomego wyboru ze zbioru możliwości, prowadzi to do regulacji owego działania, polegającej na czasowym zwiększeniu się autonomii regulacyjnej. Pojęcie autonomii regulacyjnej oznacza jednocześnie zaakceptowanie w świadomości własnej osoby jako autonomicznego podmiotu działania oraz zwiększenia wpływu wewnętrznych sygnałów sterujących i zmniejszenie wpływów zewnętrznych na zachowanie. Do hipotetycznego

<sup>134</sup> Por. M. Kofta, K. Michałowska, *Swoboda wyboru roli...*, s. 59 i nn.

<sup>135</sup> Tamże, s. 60.

przyrostu autonomii regulacyjnej dochodzi dlatego, iż w procesie dokonywania świadomego wyboru jednostka skupia uwagę na pewnych aspektach własnej osoby. Są nimi cenione przez siebie wartości, postawy i przekonania. Dzięki temu jednostka ułatwia sobie określenie własnych preferencji na zbiorze możliwości i może podjąć racjonalną z subiektywnego punktu widzenia decyzję<sup>136</sup>. Zwiększenie się stopnia autonomii w regulacji własnego zachowania manifestuje się przez syndrom zmian w zachowaniu. Obejmuje on m.in. przyrost poczucia kontroli osobistej nad własnym zachowaniem i jego rezultatem, przyrost poczucia odpowiedzialności za jego efekty, przyrost wewnętrznej zgodności działania ze standardami osobistymi oraz odporność na wpływ (nacisk) społeczny ukierunkowany na zmianę sposobu realizacji zachowania. M. Kofta i K. Michałowska w swojej pracy zajęli się tylko jedną z implikacji powyższego modelu. Interesował ich związek między swobodą wyboru a uległością wobec presji społecznej. Związek ten okazał się istotnym.

Na gruncie psychologii, oprócz wyżej omówionych, prowadzono także inne badania empiryczne, które miały charakter aspektowy. Realizowano je, wykorzystując eksperyment laboratoryjny. Działania te dotyczyły uwarunkowań związanych z przyjmowaniem i rozłożeniem odpowiedzialności. Dokonywane w tym względzie próby badań zostały przytoczone przez Janusza Reykowskiego w publikacji *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*<sup>137</sup> w aspekcie rozwoju i kształtowania prospołecznej osobowości. Autor, powołując się na dostępny materiał empiryczny (John W. Whitling, Beatrice Whiting, Ervin Staub), wskazuje, iż wielką rolę w powstawaniu zachowań prospołecznych ma doświadczenie odpowiedzialności za jakieś dobro „pozaosobiste”. Okazało się, że dzieci, które miały do wykonania jakieś zadanie w domu okazują wyraźne tendencje prospołeczne. Najbardziej egoistyczne okazały się dzieci z tych środowisk, w których nie miały one żadnych zadań w rodzinie z wyjątkiem troski o porządek we własnym pokoju. Natomiast dzieci ze środowisk, w których wymagano pracy na rzecz rodziny, np. opieki nad młodszymi, pilnowania bydła itp., okazywały najczęściej tendencje altruistycznych. Zdaniem amerykańskiego psychologa, E. Stauba, powierzenie odpowiedzialności dzieciom za dobro innych jest przesłanką powstawania tendencji do „przyjmowania odpowiedzialności”<sup>138</sup>.

Z kolei Shalom Schwartz, wyjaśniając zachowania prospołeczne przez aktywizację norm społecznych, bazuje na wizji człowieka jako jednostki podejmującej

<sup>136</sup> Tamże, s. 61.

<sup>137</sup> Por. J. Reykowski, *Motywacja. Postawy prospołeczne a osobowość...*, s. 183-187, 321-326, 336, 368-369.

<sup>138</sup> Tamże, s. 368-369.

decyzje, ważącej prawdopodobnie koszty i zyski działań i starającej się o jak najlepsze rezultaty swych zachowań. Spostrzegane oczekiwania społeczne służą człowiekowi jako wskazówki dotyczące prawdopodobnych wyników określonego sposobu postępowania. Zachowanie prospołeczne uważane jest tu za skutek posłuszeństwa ogólnym normom społecznym traktowanym jako powszechnie akceptowane. Wśród ogólnych norm, obok równości, wzajemności i dawania, na pierwszym miejscu wymieniona jest norma społecznej odpowiedzialności<sup>139</sup>. S. Schwartz, wyjaśniając zachowania prospołeczne, istotną rolę przypisuje procesom poznawczym. Przyjmuje on, że zetknięcie się z potrzebą drugiego człowieka pociąga za sobą aktywizację zinternalizowanych wartości czy standardów skłaniających do udzielenia pomocy. Motywem sterującym zachowaniem jest pragnienie, by postąpić w sposób pozwalający uniknąć różnego rodzaju przykrych zmian w pojęciu „ja” lub w sposób podwyższający poczucia własnej „wartości”. Autor szczególnie rolę w zachowaniu prospołecznym przypisuje spostrzeganiu potrzeby i pojawieniu się poczucia odpowiedzialności. Kolejne stadia zachowania prospołecznego w pierwszym etapie, to: 1° uświadomienie sobie, że jakaś osoba potrzebuje czegoś, że brak jej jakiegoś pożądanego dobra; 2° spostrzeżenia, iż ta potrzeba może być zaspokojona, jeśli podjęte zostaną pewna działania; 3° uznanie, że jest się zdolnym do jednego lub więcej takich działań, które mogą przynieść ulgę potrzebującemu; 4° rozbudzenie, przynajmniej w pewnym stopniu, poczucia odpowiedzialności za podjęte działania<sup>140</sup>.

Jak zatem S. Schwartz widzi ostatni ze wstępnych warunków aktywizacji osobistych norm, jakim jest pojawienie się pewnego poczucia odpowiedzialności za skutki, jakie dla osoby potrzebującej może mieć przedsięwzięcie możliwych działań lub niezrobienie tego? W jego rozumieniu czuć się odpowiedzialnym oznacza „przynajmniej tyle, co spostrzeganie związku między sobą i tą osobą”. S. Schwartz przytacza pięć różnych sytuacji, które wytwarzają i wpływają na wystąpienie poczucia odpowiedzialności. Przy założeniu, że ktoś przebył trzy pierwsze stadia poprzedzające aktywizację normy, nawet przypadkowy kontakt z oznaką potrzeby drugiej osoby wystarcza, by wywołać poczucie odpowiedzialności. Autor ilustruje to przykładem przechodniów, którzy, natrafiając na portfele, dokumenty i notatki należące do obcych, chętnie odsyłają je pocztą zainteresowanym.

Drugim rodzajem okoliczności wywołującym poczucie odpowiedzialności jest związek przyczynowy między własnym działaniem a potrzebą drugiego czło-

<sup>139</sup> Por. S. Schwartz, *Aktywizacja osobistych standardów normatywnych a zachowanie prospołeczne*, „Studia Psychologiczne” 15 (1976), s. 6.

<sup>140</sup> Tamże, s. 9.

wieka. Przy czym odpowiedzialność za „ulżenie w potrzebie” wynika z odpowiedzialności sprawczej. Autor powołuje się na dokonane badania relacji świadków, na ucieczkę szczura, gdzie wyrazistość odpowiedzialności za wywołanie potrzeby była przedmiotem bezpośredniej manipulacji. Treść okrzyku eksperymentatorki, że szczur uciekł, zmieniono w następujący sposób: albo badani słyszeli jak się ich obwinia („Co pan zrobił?”), albo wypadek przypisywano losowi („Co się stało?”), albo też eksperymentatorka obciążała winą siebie, zdejmując tym samym z badanych odpowiedzialność („Co ja zrobiłam!”). Szybkość i częstotliwość udzielania pomocy przez świadków wskazywała, że prawdopodobieństwo pospieszenia z pomocą była tym większa, im bardziej okoliczności sprzyjały przypisywaniu sobie odpowiedzialności sprawczej.

Trzecią przesłanką powstawania jakiegoś stopnia odpowiedzialności jest dysponowanie szczególnie dogodnymi warunkami działania. Ktoś może ocenić swoją sytuację jako wyróżniającą, dogodną z racji szczególnych umiejętności, wiedzy, własności fizycznych lub faktu, że jest się jedyną dostępną osobą. Poczuciem wyróżniających możliwości manipulowano w badaniu krwiodawców proszonych o zgodę na ofiarowanie szpiku kostnego umierającej kobiecie. Aby rozbudzić silne poczucie osobistej odpowiedzialności, powiedziano połowie badanych, że należą do ograniczonej grupy potencjalnych dawców o unikalnych właściwościach. Pozostali badani otrzymali informacje, że wielu ludzi mogłoby zostać dawcami i że wszyscy jednakowo nadają się do tego. Jak przewidywano, więcej ochotników znalazło się w grupie badanych, u których wywołano poczucie, że mają szczególnie dogodne warunki.

Czwartym sposobem rozbudzania poczucia odpowiedzialności, zdaniem S. Schwartza, jest wywołanie uczucia, że ktoś odpowiada za coś, co dzieje się z drugim człowiekiem. Często czyni się to powiadamiając jakąś osobę, że zleca się jej „odpowiedzialność” albo „pieczę” nad tym, co się dzieje. Odpowiedzialność taka może być nieodłącznym składnikiem jakiejś roli lub może zostać zlecona z jakiegoś szczególnego powodu.

Odpowiedzialność wreszcie może wynikać z zetknięcia się z bezpośrednim apelem. Każdy apel pozwala domyślać się, że proszący o pomoc traktuje tego, do kogo się zwraca jako osobę, na której skupia się odpowiedzialność.

Ponieważ sytuacje, które mogą wywołać poczucie osobistej odpowiedzialności często zwracają jednocześnie uwagę na oczekiwania społeczne dotyczące postępowania, mogą sprawić, że człowiek podporządkowuje się normom społecznym, by uniknąć kosztów związanych z sankcjami społecznymi, nawet bez przeżywania osobistej odpowiedzialności. Słusznym też wydaje się twierdzenie S. Schwartza, „iż w przypadku, gdy egzekwowane koszty społeczne są znaczne, cały proces aktywizacji norm osobistych może zostać stłumiony jako niemający

żadnego znaczenia dla podjęcia decyzji<sup>141</sup>. Ponadto, zdaniem S. Schwartza, cokolwiek początkowo czyni odpowiedzialność bardziej wyrazistą, prawdopodobnie utrudnia jej kwestionowanie. Badania nad „rozproszeniem odpowiedzialności” za udzielenie pomocy potrzebującemu ilustrują proces ponownego rozpatrywania sytuacji po to, aby zakwestionować lub zmniejszyć odpowiedzialność za podjęcie działania i w ten sposób zneutralizować odczuwaną powinność. W pracach dotyczących nagłych wypadków czynnikami wywierającymi wpływ na rozproszenie odpowiedzialności okazywały się: liczba innych świadków (tu S. Schwartz powołuje się na liczne badania referowane przez Irninga M. Piliavina, Jane A. Piliavin), oczywiste kompetencje lekarskie niektórych świadków (S. Schwartz, Geraldine T. Clausen), fizyczne oddalenie od ofiary (Leonard Bickman) i wiek (Medard Boss)<sup>142</sup>.

Z przedstawionych wyżej analiz wynika, że nie można mówić o odpowiedzialności w oderwaniu od osobowości i właściwości człowieka, dzięki którym jest on zdolny (przynajmniej potencjalnie) do bycia odpowiedzialnym. Rozwój jednostki dokonuje się przez jej działalność zmieniającą jej życie i życie innych ludzi w zależności od celów, jakie sobie stawia i warunków, w których żyje. Warunki te można zmieniać odpowiednio od swoich potrzeb i rozwoju swojego osobowego życia. W możliwości przemiany środowiska i przemiany swojego życia przejawia się dynamizm ludzkiej osobowości. Ujęcie człowieka w aspekcie jego osobowości ułatwia zrozumienie jego zachowania wobec otaczającego go świata. Możliwość wpływu na warunki, w jakich człowiek żyje, jak i na rozwój własny osobowości jest racją twierdzenia, że człowiek jest odpowiedzialny za to co, robi<sup>143</sup>. To z natury psychologicznych właściwości człowieka wynika, że jako jedyna istota w przyrodzie jest potencjalnie zdolna do ponoszenia odpowiedzialności. Interpretując odpowiedzialność w świetle psychologii, należy brać pod uwagę różnice indywidualne między ludźmi, posiadanie przez różne jednostki cechy „bycia odpowiedzialnym” w niejednakowym stopniu. Trzecia grupa problemów wiąże się z istnieniem psychologicznym „zjawiska poczuwania się do odpowiedzialności” (czucia się odpowiedzialnym) i jego wpływem na zachowanie<sup>144</sup>.

Każda z tych grup problemów ma jeszcze aspekt rozwojowy i psychopatologiczny. Ten ostatni leży częściowo w obrębie zainteresowań psychiatrii. Pytanie, czy człowiek jest zdolny do ponoszenia odpowiedzialności za własne czyny jest pytaniem: Do jakiego stopnia człowiek jest traktowany jako byt samosterujący? W jakim stopniu jest kierowany przez siły zewnętrzne, w jakim zaś kieruje swoim

<sup>141</sup> Por. S. Schwartz, *Aktywizacja osobistych standardów...*, s. 13.

<sup>142</sup> Tamże, s. 21.

<sup>143</sup> Por. T. Jaroszewski, *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970, s. 188.

<sup>144</sup> Por. M. Kościelska, *Sens odpowiedzialności...*, s. 22.



postępowaniem? Psychologiczne koncepcje człowieka mające status teorii naukowych w swych kolejnych fazach rozwoju akcentowały coraz to inne czynniki determinujące w sposób istotny zachowanie i ograniczające przez to zakres jego podmiotowej zdolności kierowania sobą<sup>145</sup>. Wystarczy przywołać w tym miejscu koncepcje natywistyczne, psychoanalityczne, behawiorystyczne, poznawcze, humanistyczne czy egzystencjalne.

Z sugestii płynących z literatury przedmiotu, zgodnych z zarysowanym powyżej wywodem, wynika, że odpowiedzialność jako właściwość psychologiczna jest taką konstrukcją osobową, w której mechanizmy regulacji ontogenetycznie późniejsze odgrywają główną rolę w sterowaniu postępowaniem, zaś mechanizmy pierwotne są im podporządkowane. Stąd też w zachowaniu osób dojrzałych (odpowiedzialnych) wartości wyższe górują nad niższymi, zamysł przeważa nad zachcianką, refleksja nad impulsem, a własny sąd nad konformistycznym uleganiem cudzym opiniom<sup>146</sup>. W tym znaczeniu przeciwieństwem dojrzałości i odpowiedzialności jest infantyizm. Jednak psychologia – mimo intensywnie prowadzonych badań w tym zakresie – nie daje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, jakie warunki są niezbędne do tego, aby stawała się ona dojrzała.

Nawet tak skrótowy przegląd różnych stanowisk i kierunków wskazuje, iż, poszukując obiektywnych uwarunkowań zachowania, psychologia nie tyle zwalnia człowieka z odpowiedzialności, co usiłuje oznaczyć jej granice jako normę rzeczywistych możliwości człowieka<sup>147</sup>. Przegląd zaprezentowanych ujęć odpowiedzialności na gruncie wybranych koncepcji psychologicznych wyjaśniających istotę i genezę odpowiedzialności, pokazuje, że obok różnorodności możliwych rozwiązań jest także złożoność uwarunkowań samego doświadczenia i przeżycia poczucia odpowiedzialności, jak również analizowanych kontekstów, do czego powrócę w dalszych rozważaniach.

#### 1.2.4 Odpowiedzialność a wychowanie

Pojęcie odpowiedzialności występuje także w nauce i praktyce pedagogicznej. W słowniku pedagogicznym rozumiana jest jako: „Ważna cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do

<sup>145</sup> Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1997, 2000<sup>10</sup>; A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Kraków 1995, 1999<sup>2</sup>; D. Doliński, *Przypisywanie moralnej odpowiedzialności*, Warszawa 1992.

<sup>146</sup> E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1987, 1998.

<sup>147</sup> Szerzej kwestę tę analizowałam w pracy mgr *Poczucie odpowiedzialności ze szczególnym uwzględnieniem psychologii egzystencjalno-humanistycznej*, napisanej pod kierunkiem ks. W. Prężyńskiego w 1983 r.

innych i samosterowania własnym rozwojem. U dzieci nie ma jeszcze poczucia odpowiedzialności za siebie i za innych, kierują się one nakazami i zakazami ze strony dorosłych, których darzą zaufaniem (autorytetem). Stopniowo jednak – w miarę jak zaczynają pojmować zasady sprawiedliwości i obowiązku – wzrasta udział ich własnych decyzji w kierowaniu swoim postępowaniem. Pełne poczucie odpowiedzialności pojawia się w wieku młodzieńczym, stając się stopniowo podstawą do rozstrzygania tak ważnych spraw życiowych, jak wybór zawodu, wybór partnera życiowego czy pełne ponoszenie odpowiedzialności za czyny własne i ich skutki<sup>148</sup>. Maria Czerepaniak-Walczak pisze, że odpowiedzialność jest „wyuczalną dyspozycją, cechą charakteru, która kształtuje się pod wpływem intencjonalnych oddziaływań wychowawczych (kształcenia i wychowania), spontanicznych procesów społecznych i przyrodniczych zachodzących w otoczeniu człowieka, własnych wysiłków podejmowanych w celu doskonalenia siebie zgodnie z uznawanymi wartościami i jest ściśle związana ze specyfiką czasów, w jakich żyje człowiek<sup>149</sup>”.

Pedagogzy istotę odpowiedzialności najczęściej utożsamiają z właściwością osoby. „Ważnym zagadnieniem dla nich – jak zauważa analizująca tę kwestię Małgorzata Miller – jest również postać podmiotu odpowiedzialności<sup>150</sup>. Założenie, że „odpowiedzialność jest wyłącznie ludzkim atrybutem, pozwala traktować ją jako własność osoby (odpowiedzialność personalna), jak i struktury społecznej (grupy, instytucji, organizacji)<sup>151</sup>. Korzystając z opracowania autorstwa Anny Szudry-Barszcz<sup>152</sup>, warto zauważyć, iż odpowiedzialność w aspekcie pedagogicznym obejmuje różne kategorie pedagogów. Mogą nimi być rodzice, nauczyciele, katecheci. Odnosi się także do osób będących podmiotem oddziaływań pedagogicznych, czyli dzieci, uczniów, młodzieży, studentów lub dorośli. Autorka słusznie zauważa, że odpowiedzialność podmiotów zaangażowanych w wychowanie czy nauczanie różni się, co do treści, formy, zakresu i konsekwencji. Niektóre z nich są sformalizowane i określone przez normy prawne, takie jak kodeks rodzinny, rozporządzenia władz oświatowych, program nauczania, statuty placówek oświatowo-wychowawczych, dyrektora katechetycznego. Każdy rodzaj odpowie-

<sup>148</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, 2004<sup>4</sup>, s. 283.

<sup>149</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Dyskursy odpowiedzialności w edukacji. Teleologiczne perspektywy kształtowania charakteru w „płaskim” świecie*, w: E. Kochan, P. Ziemiński (red.), *Oblicza kultury. Człowiek – poznanie – twórczość*, Szczecin 2008, s. 22.

<sup>150</sup> M. Miller, *Chór jako miejsce doświadczania i rozwijania odpowiedzialności*, w: I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red. nauk.), *Sprawności moralne w wychowaniu – wyzwania i rzeczywistość*, Szczecin 2012, s. 302.

<sup>151</sup> Tamże.

<sup>152</sup> Por. A. Szudra-Barszcz, *Odpowiedzialność – aspekt pedagogiczny*, kol. 336-338.

działności pedagogicznej ma wymiar przedmiotowy, posiada znaczenie użyteczne i autoteliczne i jest relacją asymetryczną. Odpowiedzialność wychowawcy (nauczyciela) obejmuje osobę wychowanka (ucznia), siebie samego oraz jego pedagogiczne oddziaływanie. Z kolei uczeń odpowiada za własną aktywność, recepcję wiedzy i oddziaływań wychowawczych oraz za samego siebie i własny rozwój.

Jakkolwiek kształtowanie człowieka odpowiedzialnego należy do powszechnie akceptowanych celów wychowania, to jednak w zależności od przyjmowanych założeń ideologicznych jest ono różnie interpretowane i akcentowane przez twórców i zwolenników poszczególnych nurtów i systemów. Aby zobaczyć różnicę, wystarczy w tym względzie przywołać teorię wychowania socjalistycznego z postawą społecznej odpowiedzialności i ukształtowane na podłożu filozofii personalistycznej i etyki katolickiej wychowanie chrześcijańskie. Interpretacja odpowiedzialności w obu tych systemach będzie zgoła odmienna, tak jak odmienną będzie interpretacja liberalna.

Warto też zauważyć, że na gruncie pedagogiki problematyką odpowiedzialności *sensu stricte* zajmowało się nie aż tak wielu autorów, jakby można się był tego spodziewać. Jeżeli zagadnienie to było i jest podejmowane, to najczęściej w kontekście moralności zawodu nauczycielskiego, gdyż nauczyciel jest odpowiedzialny przed społeczeństwem za wyniki swej pracy wychowawczej (deontologiczne problemy zawodu nauczycielskiego – Wanda Dróżka, Stanisław Gałkowski, J. Górniewicz, Zbigniew Kwieciński, Joanna Michalak, A. Molesztak, Jerzy Nikitorowicz, ks. Mieczysław Rusiecki, A.M. de Tchorzewski). Rozważano również na temat kształtowania postawy odpowiedzialności uczniów w procesie wychowania moralnego (m.in. Małgorzata Kościelska, Heliodor Muszyński, Maria Nowicka-Koziół, J. Piaget). Analizowaną tu problematykę rozpatrywano w kategoriach celu wychowania lub też wskazywano na odpowiedzialność, a zwłaszcza odpowiedzialne działanie jako ważną dyrektywę pedagogiczną (Maria Grzegorzewska, J. Korczak, S. Kunowski, M. Łobocki, Maria Montessori, H. Muszyński, B. Suchodolski). Ukazywano też odpowiedzialność jako pozytywną cechę osobowości, która podlega kształceniu w działalności pedagogicznej (Wolfgang Brezinka, Krystyna Chałas, Teresa Kukołowicz, Zofia Matulka, ks. M. Nowak, Katarzyna Olbrycht, A.M. de Tchorzewski). Wielu pedagogów zawód nauczyciela zalicza do tych, których wykonywanie bazuje na wewnętrznym poczuciu odpowiedzialności. Poczucie odpowiedzialności nauczycielskiej często jest związane z uznaniem nauczycieli za funkcjonariuszy państwowych, urzędników, którzy są nadawcami „informacji, wyjaśnień i instrukcji powierzonej ich młodzieży”<sup>153</sup>.

<sup>153</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, w: tenże (red.), *Odpowiedzialność jako wartość...*, s. 89.

W związku z tym istotne znaczenie ma rzeczowo-instrumentalne przygotowanie profesjonalne, na które składają się formalne kwalifikacje i kompetencje. Przedmiotem postaw odpowiedzialnych, które nauczyciel kształtuje są wartości moralne. Praca nauczyciela ma specyficzny charakter. W tym miejscu nie sposób nie zgodzić się ze stanowiskiem M. Miller, która słusznie zauważa: „Jako organizator procesów edukacyjnych [nauczyciel] wyposaża ucznia w wiedzę i umiejętności, które będą mu potrzebne, w przystosowaniu się do warunków życia i ich przekształcania. Jego działalność oparta jest także: na specyficznej formie kontaktu międzypodmiotowego, w ramach którego, dzięki intencjonalnej relacji, łączącej go z uczniem, kieruje się on ku wartościom zarówno intelektualnym, światopoglądowym, jak i moralnym, ale także estetycznym oraz wszystkim tym, które pomagają kreować ład indywidualnego i społecznego życia każdego człowieka [...] Praca nauczyciela ma wymiar wybitnie aksjologiczny. Wartości bowiem stanowią źródło celów pracy pedagogicznej”<sup>154</sup>. Zdaniem autorki „nauczyciel jako osoba odpowiedzialna za proces kształcenia i wychowania jest w oczach ucznia i jego rodziców człowiekiem godnym zaufania. To jemu powierza się wpływanie na rozwój intelektualny, moralny, estetyczny i fizyczny wychowanków. To on wprowadza uczniów w złożony świat wartości. Jedną z tych wartości jest właśnie odpowiedzialność ujmowana jako kategoria aksjodeontologiczna stanowiąca podstawową cechę postępowania człowieka względem drugiego człowieka”<sup>155</sup>. Powołując się na poglądy A.M. de Tchorzewskiego, M. Miller twierdzi, że „aksjodeontologiczny wymiar pracy nauczyciela czyni go odpowiedzialnym za: 1° poszanowanie godności ucznia jako osoby; 2° własną uczciwość moralną, która jest świadectwem jego prawości; 3° uczciwość i wiarygodność intelektualną, gwarantującą uczniowi dochodzenie do prawdy; 4° przestrzeganie zasad tolerancji i sprawiedliwości, których obiektywne zaistnienie w procesie edukacyjnym czyni go bardziej wartościowym”<sup>156</sup>.

A.M. de Tchorzewski odpowiedzialność nauczyciela analizuje na wielu płaszczyznach. Proponuje ujęcie odpowiedzialności w aspekcie sytuacyjnym (rola, funkcje, zadania i normy) oraz personalnym (przed uczniem, rodzicami, zespołem nauczycieli i samym sobą). Personalny aspekt ma dwa wymiary: ponoszenia i brania odpowiedzialności. Pierwszy ma charakter egzogeniczny i jest niejako przynależny nauczycielowi. Drugi, endogeniczny, odnosi się do osobowości nauczyciela. Odpowiedzialność nauczyciela wiąże z przyjęciem na siebie skutków określonych działań, jakie wynikają z istoty szkolnego procesu

<sup>154</sup> M. Miller, *Chór jako miejsce doświadczenia...*, s. 303.

<sup>155</sup> Tamże.

<sup>156</sup> Tamże.

edukacyjnego. Łączą się one z działaniami o charakterze dydaktycznym i wychowawczym. Zdaniem autora nauczyciel wykonuje je odpowiedzialnie wówczas, gdy towarzyszy mu przekonanie, iż działa kompetentnie, w najlepszej wierze, zgodnie ze swoją wiedzą i kwalifikacjami<sup>157</sup>.

Pedagogika tradycyjna, odwołując się do klasycznej filozofii człowieka, wiąże odpowiedzialność z rozumnością i wolnością osoby. Zadaniem wychowawcy jest wspieranie wychowanka w rozwoju oraz troska o to, by odpowiedzialnie „dbał o siebie” i nie szkodził samemu sobie. Wychowawca, „zastępując” wychowanka w podejmowaniu decyzji (zwłaszcza we wcześniejszych okresach rozwojowych), jest dla niego wzorem do naśladowania i ponosi odpowiedzialność zarówno za niego, jak i za jego działania. Jako opiekun może być pociągnięty do odpowiedzialności<sup>158</sup>.

Pedagogika liberalna, w której podstawowym celem wychowania jest indywidualność i wolność jednostki, wyklucza zastępczą funkcję wychowawcy i zwalniając go z tradycyjnej odpowiedzialności pedagogicznej, czyni odpowiedzialnym tylko za samego siebie oraz za niczym nie ograniczoną, określoną przez wychowanka jego autonomię. Wychowawca może jedynie projektować i tworzyć sytuacje umożliwiające jej realizację. Podstawowym zadaniem wychowawczym w tym zakresie jest wyeliminowanie wszystkiego, co może stanowić barierę dla wolności wychowanka<sup>159</sup>.

Zdaniem A. Szudry-Barszcz „odpowiedzialność pedagogiczna ujmowana jako usprawnienie wychowania, rodzi się z chwilą uświadomienia sobie przez nauczyciela bytowej niepełności wychowanka, tj. stwierdzenia istnienia w nim pewnych potrzeb (braków), które trzeba zaspokoić, i potencjalności, które należy rozwinąć (m.in. rozumność i wolność); może mieć charakter totalny (odp. naturalna), gdy odnosi się do całości rozwoju dziecka (odp. rodzicielska), lub kontraktowy – odpowiedzialność przed społeczeństwem za wyniki własnej pracy wychowawczej (m.in. odpowiedzialność nauczyciela, katechety). (...) zakres odpowiedzialności kontraktowej, dotyczy tylko tych aspektów rozwoju, które zostały zawarte w umowie, nie jest ostatecznie określony, uwzględnia nieprzewidywalność pracy wychowawczej, wymaga osobistego zaangażowania, zwłaszcza odpowiedzialności mimo podobieństw sytuacji wychowawczych nauczyciel nie może przewidzieć wszystkich okoliczności ani skutków zaplanowanych działań. Odpowiedzialność wychowawcy wygasa (w znacznym stopniu lub całkowicie) z chwilą osiągnięcia przez wychowanka dojrzałości”<sup>160</sup>.

<sup>157</sup> Tamże, s. 304.

<sup>158</sup> A. Szudra-Barszcz, *Odpowiedzialność – aspekt pedagogiczny...*, s. 337.

<sup>159</sup> Tamże.

<sup>160</sup> Tamże.

Można zatem przyjąć, iż kształtowanie postawy odpowiedzialności jest jednym z najważniejszych celów wychowania, gdyż stanowi podstawę dojrzałej wolności. Odpowiedzialne wychowanie do wolności jest stwarzaniem warunków, w których człowiek uczy się nie tylko podejmowania własnych decyzji, ale także nabywa umiejętności odpowiadania za coś i wobec kogoś. Odpowiedzialność jest tak istotna, ponieważ stanowi warunek doświadczenia własnej tożsamości osobowej, siebie jako podmiotu odrębnego, zdolnego do samostanowienia i miłości.

Na gruncie pedagogiki próbę całościowego spojrzenia na kategorie odpowiedzialności podjął B. Suchodolski. Nie ogranicza on swej refleksji tylko do warstwy aksjologicznej bądź praktycystycznej, jak czyniło to wielu badaczy tej problematyki. B. Suchodolski proponuje ideę wychowania, która łączy doświadczenie z twórczością, naukę z życiem. Wychowanie to obejmuje całego człowieka w toku jego życia. Odpowiedzialność jest kategorią moralną i społeczną. Uczestnictwo w życiu społecznym kształtuje taką postawę. Tylko szerokie zaangażowanie ludzi w ideę wspólnego tworzenia przez wszystkich warunków życia dla wszystkich, rozwija w nich poczucie odpowiedzialności za jednostkowy wkład w rozwój społeczeństwa. Kształtowanie postawy odpowiedzialności uznał B. Suchodolski za jeden z podstawowych celów wychowania społeczno-moralnego.

W jego przekonaniu kategoria odpowiedzialności związana jest nie tylko z przeszłością, ale również z kształtowaniem przyszłości. Ta zaś jest domeną wyobraźni. Odpowiedzialność dotyczy wszystkich ludzi i obejmuje całą osobowość traktowaną jako niepodzielną całość funkcjonującą w pewnych warunkach społecznych i przyrodniczych. Odpowiedzialne wychowanie człowieka zakłada konieczność jego wszechstronnego rozwoju, odwoływania się do różnych technik stymulacji. B. Suchodolski wyraża pogląd, że twórcze wychowanie (rozumiane jako proces) do twórczości (jako celu) dokonuje się w wielu płaszczyznach działania instytucji wychowawczych. Przebiega ono w niezwykle złożonych warunkach. Istnieje wiele barier utrudniających pełną realizację procesu twórczego wychowania. W pełni świadomy tych utrudnień wychowawca ponosi odpowiedzialność za swych podopiecznych przed społeczeństwem. Jednocześnie kształtuje on postawę odpowiedzialności u uczniów w trakcie realizacji programu twórczego wychowania. Stymulowanie twórczości dokonuje się tu równocześnie z procesem stymulowania odpowiedzialności.

„Ludzkość musi rozwiązać wiele problemów, które niesie ze sobą rozwój cywilizacji technokratycznej, widoczny jest wzrost ekonomiczny, przyrost informacji, urzędzeń, życie staje się łatwiejsze, ale ludzie płacą za te udogodnienia wysoką cenę. Zanikają uczucia społeczne, wiele osób żyje w samotności i nie potrafi rozwiązać samodzielnie dręczących ich problemów egzystencjalnych. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest wzrost liczby samobójstw i różnych form

patologii społecznych, anomia społeczna i choroby psychiczne. Tym wyraźnie odczuwanym przez społeczeństwa zachodu trudnościami w osiągnięciu poczucia pełnego szczęścia w życiu doczesnym mają sprostać nauki o człowieku, a zwłaszcza psychologia<sup>161</sup>. Dostarczają one wiedzy o mechanizmach powstawania tych problemów i sposobach ich przezwycięzania. Stymulowanie twórczości i odpowiedzialności w procesie wychowania wydaje się być jednym ze sposobów przygotowania ludzi do życia w przyszłym świecie, stąd przed edukacją stają najpoważniejsze zadania w realizacji wielu celów społecznych. B. Suchodolski podkreśla przede wszystkim, że w wychowaniu należy rozwijać twórcze postawy, w tym postawy odpowiedzialności w ciągle zmieniającej się rzeczywistości.

K. Sośnicki wyróżniając odpowiedzialność w wymiarze psychologicznym, fizycznym i moralnym, traktuje ją jako pojęcie określające stosunek między sprawcą a czynem. Jego zdaniem odpowiedzialność ma charakter przedmiotowy, jak i podmiotowy i złączona jest z normą moralną. Podmiot ma świadomość tego, jakie wartości są treścią normy i dąży do ich przestrzegania w życiu. Wychowanie jest tu rozumiane jako realizowanie idei dobra w świadomości wychowanków. Poznają oni normy moralne oraz sankcje, które wypływają z nieprzezwycięzania tych norm. Odpowiedzialność ucznia obejmuje poczucie winy za niedopełnienie obowiązków. K. Sośnicki sądzi, i trudno się z tym nie zgodzić, że uczeń ponosi odpowiedzialność za miejsce, w którym przebywa, za wypełnianie powinności wpływających z kodeksu ucznia i przestrzenie norm moralnych<sup>162</sup>.

Jedną z propozycji praktycznego zastosowania idei kształtowania odpowiedzialności w wychowaniu szkolnym jest koncepcja Kurta Tomashevsky'ego<sup>163</sup>. Sądzi on, że odpowiedzialność jest centralnym problemem moralności, a każde zachowanie moralne wymaga odpowiedzialnej oceny i decyzji. Wychowanie ku odpowiedzialności jest podstawowym zadaniem wychowania moralnego. K. Tomashevsky wyróżnia trzy zakresy wychowania do odpowiedzialności, traktując zarówno jego treść, jak i cel wychowania. Pierwszy z nich obejmuje stosunek odpowiedzialności, czyli stosunek społeczny między interesami i wymaganiami społeczeństwa a interesami i zachowaniami konkretnych osób. Drugi to odpowiedzialne zachowanie – kiedy jednostka lub grupa zobowiązuje się do odpowiadania za skutki swoich czynów. Trzeci zakres obejmuje kształtowanie świadomości odpowiedzialności rozumianej jako subiektywne odzwierciedlenie dwóch poprzednich elementów. Wychowanie do odpowiedzialności zawiera

<sup>161</sup> B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967.

<sup>162</sup> Por. K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973, s. 83-85.

<sup>163</sup> <https://pl.scribd.com/document/159650249/PEDAGOGICZNE-KONCEPCJE-ODPOWIEDZIALNO%5%9ACI> (dostęp: 4 IX 2018 r.).

różne elementy stosunku odpowiedzialności: podmiot, zadania i funkcje, realizowane wartości, motywy przyjęcia odpowiedzialności, świadomość skutków oraz warunki przestrzegania odpowiedzialności<sup>164</sup>.

K. Tomashevsky wyróżnił także kilka ogniw procesu wychowania ku odpowiedzialności. Realizuje się on przede wszystkim w toku wychowania moralnego, wychowania umysłowego, zwłaszcza zaś w trakcie progresywnego pokonywania trudnych sytuacji. Jednostka realizując różne zadania, pogłębia swoją wiedzę, rozwija umiejętności, a także kształtuje różne postawy do przedmiotu swej działalności. W procesie wychowania uczeń może kształtować sytuacje swojego życia, rozumiane jako sytuacje obiektywne, zadania rozwijające jego osobowość. W wychowaniu zwiększa się zakres odpowiedzialności jednostki, jeśli stwarza się jej warunki do swobodnego dokonywania wyborów orientacji życiowych. Może ona dokonywać czynu bądź go zaniechać. Ponoś odpowiedzialność za to, co uczyniła i za to, że czegoś nie uczyniła. Jeżeli jednostka jest świadoma tego, za co i przed kim odpowiada, jaką wartość realizuje, jak należy oceniać dane zachowanie, wówczas – pisze autor – występuje jedność procesu wychowania moralnego i wychowania do odpowiedzialności. Wiedza o odpowiedzialności związana jest także z poczuciem odpowiedzialności, z odpowiednim nastawieniem, postawami, motywacjami. Celem wychowania moralnego jest rozwój świadomości moralnej jednostki i jej poczucie zobowiązania wobec innych osób.

Koncepcja „wychowania ku odpowiedzialności” zaproponowana przez K. Tomashevsky'ego stanowi próbę przeniesienia założeń teoretycznych na grunt działań edukacyjnych z dziećmi. Wychowanie ku odpowiedzialności realizowano w toku nauczania, wykorzystując treści różnych przedmiotów szkolnych, spontaniczne sytuacje między uczniami oraz celowo dobierane metody wychowania w małej grupie społecznej. Wychowanie do odpowiedzialności jest esencją wychowania moralnego<sup>165</sup>.

W pedagogicznych koncepcjach odpowiedzialności akcentuje się utylitarny charakter tej kategorii (odpowiedzialne działanie to takie, które przynosi pożytek zarówno jednostce, jak i wspólnocie), jak i traktuje się ją jako wartość autoteliczną (celem wychowania jest ukształtowanie postawy odpowiedzialności człowieka).

Znaczenie problematyki odpowiedzialności podkreśla się także w Polsce w warunkach przemian ustrojowych i gospodarczych. Szczegółowego znaczenia nabiera odpowiedzialność w edukacji. Jednym z ważnych problemów pedagogicznych jest określenie wskaźników odpowiedzialności. Wychowanie jako proces długotrwały prowadzi do ukształtowania postawy odpowiedzialności.

---

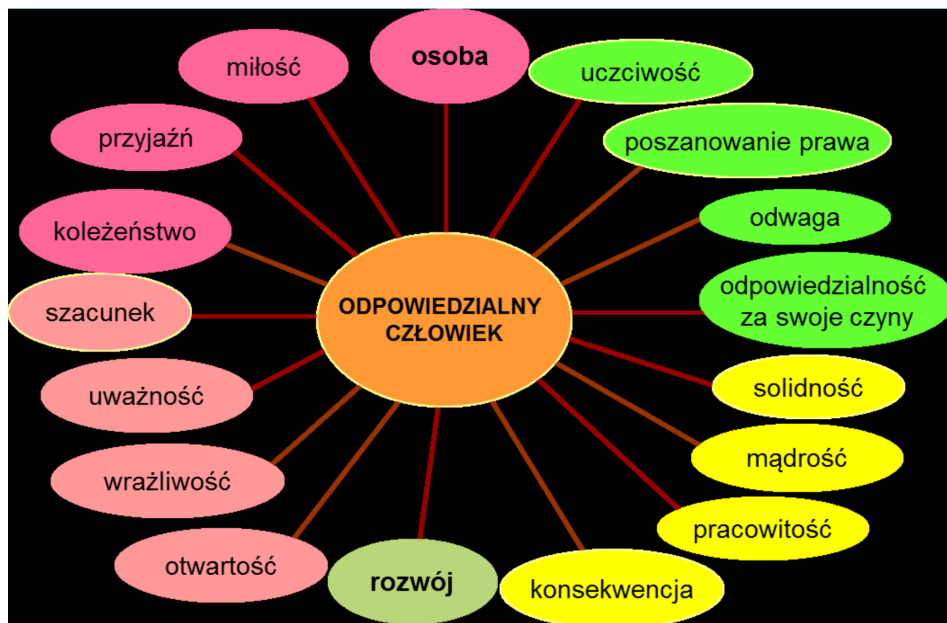
<sup>164</sup> Tamże.

<sup>165</sup> Tamże.



Jednak pozostaje znaczny obszar problematyki moralnej, która podlega analizie w toku zajęć dydaktyczno-wychowawczych i sama w sobie stanowić może materiał do budowania przez dziecko obrazu świata społecznego ukonstytuowanego także według kryterium wartości moralnych. Znajomość przejawów bycia odpowiedzialnym znacznie ułatwia percepcję tego świata. Ich określenie należy do ważnych zadań wychowania moralnego<sup>166</sup>. Chodzi tu o rozwój świadomości moralnej i poczucia zobowiązania wobec innych osób i wartości. Wychowanie do odpowiedzialności realizuje się nadto na drodze wychowania umysłowego, które kształtuje nastawienia, motywacje i postawy względem przedmiotu działania oraz w trakcie pokonywania trudnych sytuacji życiowych. Podstawowe znaczenie mają w tym procesie wzory odpowiedzialnych zachowań i działań osób znaczących, do czego bardziej szczegółowo nawiążę w dalszych analizach.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, zaprezentuję schemat autorstwa Aleksandry Karasowskiej, która wychowanie do odpowiedzialności rozumie jako wspomaganie rozwoju społecznego i moralnego. Poniższy obraz prezentuje postawę odpowiedzialności jako realizację określonych wartości, norm moralnych i prawnych, a człowiek odpowiedzialny jest tym, który ponosi konsekwencje



Schemat 1. Model odpowiedzialności w ujęciu Aleksandry Karasowskiej

<sup>166</sup> S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 22-23.

swoich wyborów i zachowań, wypełnia swoje zobowiązania, troszczy się o dobro swoje i innych, dba o swoje otoczenie, materię, środowisko, zrównoważony rozwój, ale i o ducha, wartości oraz zasady<sup>167</sup>.

Zdaniem Jacka Pomiankiewicza odpowiedzialność jest postawą człowieka, która przejawia się w kilku obszarach ściśle ze sobą połączonych. Obszarami tymi są: stosunek do samego siebie, relacje z ludźmi, stosunek do zadań płynących z pełnionej roli lub wykonywanego zawodu. Uszczegóławiając „składniki” tej postawy, autor wskazuje wartości, na których kształtuje się i bazuje odpowiedzialność. Wyróżnił on m.in.: osobę, miłość, przyjaźń, szacunek, godność, wrażliwość, otwartość, uczciwość, poszanowanie prawa, odwagę, konsekwencję, pracowitość, mądrość, tolerancję<sup>168</sup>. Wartości te są analogiczne do tych, które w swoim modelu zamieściła A. Karasowska. J. Pomiankiewicz „bycie odpowiedzialnym” utożsamia z liczeniem się z konsekwencjami swoich zachowań, postaw, czynów i słów. To również gotowość do poniesienia konsekwencji, czasami trudnych, przykrych, a nawet bolesnych. To także często umiejętność przyznawania się do popełnionego błędu, pomyłki, dania racji adwersarzowi<sup>169</sup>.

Analizując problematykę odpowiedzialności w aspekcie pedagogicznym, warto przywołać poglądy ks. Stanisława Mycka. Podkreśla on, że człowiek rozpatrywany jako personalistycznie rozumiana osoba jest warunkiem dla zaistnienia odpowiedzialności, podobnie jak odpowiedzialność stanowi warunek tego, by człowiek był prawdziwym i pełnym człowiekiem. Jednostka powinna brać odpowiedzialność za inne osoby, za elementy dotyczące jej życia i związków z innymi, winna działać i postępować odpowiedzialnie, ale także myśleć w sposób odpowiedzialny. Ksiądz S. Mycek wyróżnia odpowiedzialność: 1° zamkniętą, która wiąże się z byciem odpowiedzialnym za samego siebie, bliźnich, drugiego człowieka, inne osoby, przy czym osoba, która bierze odpowiedzialność odpowiada tylko i wyłącznie przed sobą, w niektórych przypadkach też przed innymi bliźnimi; 2° otwartą, zawierającą w sobie odpowiedzialność przed samym Absolutem, Bogiem. Ogólnie rzecz ujmując, należy zaznaczyć, na co wskazuje powyższy autor, że odpowiedzialność wiąże się oraz dotyczy tak zadania, jak i daru, łącząc się z miłością, jak i mającym osobowy charakter i wymiar ludzkim pełnym i pięknym istnieniem<sup>170</sup>.

Osoba charakteryzuje się tym, kontynuuje ks. S. Mycek, że za sprawą swojej wolności, jak i rozumności zobligowana jest do podążania w kierunku poznania

<sup>167</sup> Por. J. Pomiankiewicz, *Nasza odpowiedzialność w życiu publicznym*, „Powinność. Pismo Kulturalno-Społeczne Ziemi Chełmskiej” 2018, nr 3, s. 16.

<sup>168</sup> Por. tamże, s. 16.

<sup>169</sup> Tamże.

<sup>170</sup> Por. S. Mycek, *Człowiek i odpowiedzialność*, Sandomierz 2006, s. 9-14.

właściwie rozumianego dobra i prawdy. Jest zobowiązana także do bycia odpowiedzialną za dobro i prawdę. Ważne znaczenie odgrywa tutaj ludzkie sumienie, które wsłuchuje się w głos samego Boga. Należy również pamiętać, że ludzka odpowiedzialność odnosi się do kształtowania właściwych relacji z drugim człowiekiem i innymi ludźmi, a zwłaszcza budowania wspólnoty, w której funkcjonuje cały zakres zasad społecznych. Człowiek w swojej odpowiedzialności akceptuje i dostrzega absolutną Prawdę, a także Dobro, które jest niczym innym jak odbiciem Absolutu. Ksiądz S. Mycek na plan pierwszy wysuwa powołanie, jakie posiada każdy człowiek do realizacji szeroko rozumianej odpowiedzialności<sup>171</sup>.

Oprócz przywołanych powyżej dwóch zasadniczych wymiarów odpowiedzialności autor wskazuje na różne jej rodzaje. Podkreśla istnienie ludzkiej intuicji oraz swego rodzaju pierwotnej konkretyzacji. W tym przypadku, intuicja wiąże się ze swoistą, prawną formą odpowiedzialności. Jest ona złączona z tzw. odpowiedzialnością szkolną, a we wcześniejszych latach życia tzw. odpowiedzialnością rodzinną, a także odpowiedzialnością prawną, która powstaje na bazie tzw. wewnętrznej intuicji odpowiedzialności. Kolejny rodzaj odpowiedzialności, wyodrębniony przez ks. S. Mycka, nosi miano tzw. samo-odpowiedzialności. Jest ona związana ze świadomością, że jest się odpowiedzialnym przed samym sobą. Kolejny rodzaj odpowiedzialności bazuje na pewnym psychologicznym wymiarze odpowiedzialności. Dotyczy ona brania odpowiedzialności za jakiś istotny proces, rezultat, rzecz. Następny rodzaj odpowiedzialności autor wiąże z pewnym ontologicznym odniesieniem, które jest związane z konkretnym postępowaniem, działaniem, realizacją aktywności własnej, za które ponosi się we własnym życiu odpowiedzialność, a także w sposób właściwy, szeroki i typowo ludzki w pełni bierze się odpowiedzialność. Niezwykle istotnym elementem, na który wskazuje ks. S. Mycek, jest ludzkie powołanie do realizacji odpowiedzialności. Wiąże się ono z człowieczeństwem, jakie charakteryzuje każdego człowieka, które w sposób nierozzerwalny łączy się z odpowiedzialnością ludzką<sup>172</sup>. Niezwykle istotne znaczenie ma tzw. integralna figura odpowiedzialności. W tym przypadku ważne jest branie pod uwagę związku między poszczególnymi typami, rodzajami odpowiedzialności, który tworzy swoistą całość odpowiedzialności, jaką posiada każdy człowiek, a jej poszczególne rodzaje ujawniają się w konkretnych okresach życia i rozwoju postnatalnego człowieka, aby w momencie dorosłości charakteryzował się on już właściwie pojmowaną i w pełni ukształtowaną tzw. odpowiedzialnością integralną<sup>173</sup>.

<sup>171</sup> Tamże, s. 20-28.

<sup>172</sup> Tamże, s. 29-33.

<sup>173</sup> Tamże, s. 33-34.

Z pedagogicznego punktu widzenia niezwykle istotne są pytania o to, w jaki sposób można kształtować człowieka odpowiedzialnego oraz w jaki sposób wytwarzać u jednostek poczucie odpowiedzialności za wartości ogólnoludzkie i uznane społecznie za najważniejsze.

### 1.2.5 Odpowiedzialność z perspektywy socjologicznej

M. Kościelska, analizując odpowiedzialność z perspektywy socjologicznej za Janem Szczepańskim, stawia następujące pytanie: Skoro prawo i polityka podkreślają istnienie norm jako podstawowego tytułu do odpowiedzialności, a psychologia zwraca uwagę na tzw. warunki podmiotowe, to jaki charakter stosunków między ludźmi i typ układów społecznych warunkuje odpowiedzialność? Pytania tego nie pozostawia bez odpowiedzi i stwierdza: „Aby człowiek czuł się odpowiedzialny, niezbędna jest instytucja «odbiorcy aktywności», kogoś, kto będzie pytał, oceniał, rozliczał, inaczej «żądał odpowiedzialności»<sup>174</sup>. Według socjologów odpowiedzialność zanika we wszystkich układach społecznych, w których brakuje jasnego systemu rozliczania i klarownego podziału obowiązków, gdy zakresy kompetencji decyzyjnych rozmywają się, gdy nie wiadomo, co do kogo należy i co jest czym dziełem.

Jednak istnienie trybunału sędziowskiego i jasnych reguł rozliczania z działania nie wystarcza jeszcze do konstytuowania się odpowiedzialności. Potrzebny jest specjalny rodzaj relacji między oceniającym i ocenianym oraz szczególnie typ ustosunkowania się do przedmiotu oceny. Z pewnością nie może być to pogarda. Jako rodzaj stosunku między ludźmi niweczy zjawisko odpowiedzialności i dotyczy to relacji między władzą a społeczeństwem, pracodawcą a pracownikiem, wykonującym usługę a klientem, rodzicami i dziećmi. Tym, co umożliwi wytworzenie się odpowiedzialności jest szacunek między działającym podmiotem a osobą „sędziego” oraz przywiązywanie takiej samej wagi do tych samych wartości<sup>175</sup>.

Sprawa wspólnoty wartości odgrywa też fundamentalną rolę w innym fenomenie społecznym, jakim jest tzw. odpowiedzialność społeczna. Z pozoru może się ona wydawać podobna do odpowiedzialności zbiorowej, ale taką nie jest. Nie ma w niej elementu wymuszenia odpowiedzialności zbiorowej. Jej podstawę stanowi przeświadczenie o związku między osobami i grupami ludzi z powodu uznania wartości, w imię której podjęto działanie.

<sup>174</sup> M. Kościelska, *Sens odpowiedzialności...*, s. 28.

<sup>175</sup> Tamże.

Wśród innych spraw, na które zwraca uwagę socjologia, znajduje się ranga zjawiska odpowiedzialności w życiu społecznym. „Żadne społeczeństwo nie może się obejść bez systemu podziału czynności i gwarancji, że każdy będzie wykonywał swoją część; jest więc odpowiedzialność w społeczeństwie faktem absolutnie powszechnym. Jej funkcjonowanie zabezpiecza z jednej strony oficjalny, zewnętrzny system dozoru instytucji pilnujących, aby każdy wypełniał swoje zadania zgodnie z interesem społecznym, z drugiej zaś – zinterioryzowany, wewnętrzny, istniejący w ludziach mechanizm poczuwania się do odpowiedzialności za dobro wspólne, które niesie życie społeczne”<sup>176</sup>.

Mając na uwadze społeczny wymiar odpowiedzialności, Janusz Filipkowski wyróżnia odpowiedzialność: polityczną, parlamentarną, za funkcjonowanie współczesnych mediów, gospodarczą, przedsiębiorstwa<sup>177</sup>. Odpowiedzialność polityczną odnosi on do osób odpowiedzialnych za troskę o zachowanie interesu publicznego wewnątrz państwa oraz racji stanu na zewnątrz niego. Tak rozumiana odpowiedzialność dotyczy głównie polityków, którzy za swe działania odpowiadają przed tymi, w których interesie zostali powołani do sprawowania władzy. Politycy zobowiązani są do respektowania etycznego, aksjologicznego i ontologicznego wymiaru swojego postępowania. Oczekuje się, że ich decyzje będą rozważne i respektujące przyjmowany porządek prawny, a postawy dojrzałe, racjonalne, pełne rozsądku, rozważności sumiennosci, słowności, ale i wiarygodności<sup>178</sup>. Przejawem dojrzałej odpowiedzialności polityka będzie umiejętność prowadzenia dialogu i negocjacji, rozwiązywania konfliktów, wypracowywania kompromisów. Wymaga to jednak cnoty roztropności, powściągliwości umiarkowania w emocjach i sądach, męstwa oraz sprawiedliwości.

Jedną z form odpowiedzialności politycznej jest odpowiedzialność parlamentarna, charakterystyczna dla republik o parlamentarno-gabinetowym systemie sprawowania rządów. System ten został wypracowany w Wielkiej Brytanii na przełomie XVII i XVIII wieku<sup>179</sup>. W tym ujęciu odpowiedzialność rozkłada się na cały rząd lub na poszczególnych członków, którzy ponoszą odpowiedzialność przed parlamentem w związku ze sprawowaniem swoich funkcji. Parlament może zażądać usunięcia określonego ministra (odpowiedzialność indywidualna) lub całego rządu (odpowiedzialność solidarna), jeśli nie odpowiada mu prowadzona przez niego polityka. Odpowiedzialność ta nie jest związana z naruszeniem prawa,

<sup>176</sup> Tamże, s. 29.

<sup>177</sup> Por. J. Filipkowski, *Odpowiedzialność – aspekt społeczny*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 14, Lublin 2010, kol. 338-339.

<sup>178</sup> Por. E. Wilkowski, *W poczuciu odpowiedzialności za kraj, społeczność lokalną*, „Początek. Pismo Kulturalno-Społeczne Ziemi Chełmskiej” 2018, nr 3, s. 14.

<sup>179</sup> Por. J. Filipkowski, *Odpowiedzialność – aspekt społeczny....*, s. 339.

lecz dotyczy tylko kierunku bieżącej polityki. Realizowana jest przez uchwalenie przez parlament wotum nieufności, wotum zaufania lub – w odniesieniu do prowadzonej przez rząd gospodarki finansowej – udzielenie absolutorium. Jej jedyną konsekwencją może być utrata zajmowanego stanowiska. Tak rozumianej odpowiedzialności nie należy mylić z odpowiedzialnością konstytucyjną, która związana jest z naruszeniem prawa przez najwyższych urzędników państwa<sup>180</sup>. Szczególną formą odpowiedzialności politycznej jest odpowiedzialność pewnych grup społecznych, których działalność bardziej bezpośrednio styka się z polityką, może być w niej wykorzystana lub ma istotniejsze znaczenie polityczne i społeczne. Odpowiedzialnością taką jest np. polityczna odpowiedzialność uczonych za funkcjonowanie współczesnych mediów<sup>181</sup>.

W kontekście rozważań o odpowiedzialności gospodarczej J. Filipkowski wyróżnił odpowiedzialność indywidualną, przedsiębiorstwa oraz społeczną odpowiedzialność biznesu jako całości. Jego zdaniem „odpowiedzialność indywidualna związana jest z jednej strony ze sprawowaniem pieczy nad pewnymi dziedzinami działalności gospodarczej, z drugiej zaś – z ponoszeniem konsekwencji za błędne działania”<sup>182</sup>. Z kolei „odpowiedzialność przedsiębiorstwa jest związana ze zobowiązaniem do działania w obrębie obowiązującego prawa, respektowania w danej społeczności norm moralnych oraz ponoszenia finansowych konsekwencji za skutki swojej działalności”<sup>183</sup>. Społeczna odpowiedzialność biznesu jako całości wyrasta z uznania znaczącego wpływu działalności gospodarczej na kierunek zmian społecznych oraz cywilizacyjnych. Polega na obowiązku współtworzenia przyszłego kształtu społeczeństwa i całego świata. Jej istotą jest wymóg uwzględnienia w działalności przedsiębiorstwa respektowania zasad sprawiedliwości społecznej oraz przestrzegania bezwzględного zakazu naruszania godności osoby ludzkiej. Na etapie budowania strategii firmy konieczne jest zatem zaaprobowanie nie tylko czystego rachunku ekonomicznego, ale również różnorodnych interesów społecznych. W praktyce oznacza podejmowanie działań mających na celu zapewnienie bezpiecznej i godnej pracy oraz właściwego poziomu życia dla pracowników (odpowiedzialność wewnętrzna), jak też przedsięwzięć służących wspieraniu władz w zaspakajaniu potrzeb i interesów lokalnych społeczności oraz środowisk (odpowiedzialność zewnętrzna). Odwołując się do zastanej literatury przedmiotu, autor podkreśla, „że społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa pociąga za sobą nie tylko koszty, ale i wymierne korzyści w postaci wzrostu

---

<sup>180</sup> Tamże.

<sup>181</sup> Tamże.

<sup>182</sup> Tamże.

<sup>183</sup> Tamże.

reputacji firmy, co w dalszej perspektywie przekłada się również na jej rosnące zyski. W rezultacie wydatki z nią związane traktowane są często nie jako koszt, lecz jako inwestycja<sup>184</sup>.

Oprócz zaprezentowanych powyżej ujęć odpowiedzialności pozostaje jeszcze aspekt odpowiedzialności za przestrzeń kultury, tożsamości, dziedzictwa narodowego i polityki, jak również wymiar ekologiczny i prawny, w którego ramach wyróżnia się odpowiedzialność cywilną, karną, konstytucyjną, porządkową, dyscyplinarną (zawodową), a także *sensu largo* – polityczną. Odpowiedzialność prawna ma miejsce, gdy adresat normy sankcjonowanej nie zachowa się zgodnie z jej dyspozycją w warunkach określonych przez jej hipotezę lub wystąpią zdarzenia niezależne od człowieka, z którymi norma prawna łączy obowiązek poniesienia odpowiedzialności. To, co wyróżnia i specyfikuje poszczególne typy odpowiedzialności prawnej zostało już dostatecznie opisane w kodeksach prawa, leksykonach i encyklopediach, dlatego też świadomie nie zatrzymuję się nad jego analizą.

Zmierzając do konkluzji tej części pracy, warto zauważyć, iż analizowane wymiary odpowiedzialności odnoszą się do wychowania człowieka, który, wiedząc kim jest z natury, będzie należał do siebie i rozwijał się we wspólnocie. Droga do tego, by należeć do siebie i rozwijać się we wspólnocie, jest wychowanie do odpowiednich relacji z innymi i przynależność. Zasadniczy cel tego wychowania stanowi doprowadzenie do poznania oraz przyjęcia całej prawdy o sobie i świecie, bez redukcji czegokolwiek.

## R. 2. Brak troski o wychowanie do odpowiedzialności – wybrane konteksty

Wychowanie, które akcentuje wymiar samodzielności bazującej na rozumnej wolności i odpowiedzialnym działaniu prowadzi do celu, jakim jest ukształtowanie jednostki odpowiedzialnej za swoje działania i myślącej w sposób racjonalny oraz niezależny. Ukierunkowane na dobro własne i innych osób, będąc zadaniem kluczowym, natrafia na liczne konteksty, które zdają się mu zagrażać, stanowiąc wyzwanie. Dzieje się tak za sprawą tego, iż wychowanie osoby odbywa się zawsze w jakiejś przestrzeni społecznej i kulturowej. Tym samym na jego przebieg wpły-

<sup>184</sup> Tamże. Podobne stanowisko w tej kwestii znaleźć można w publikacji pod red. S. Fela, *Społeczna odpowiedzialność gospodarki. Perspektywa interdyscyplinarna*, Lublin 2014.

wa wiele czynników, które są w mniejszym lub większym stopniu zamierzone/niezamierzone, bezpośrednie/pośrednie, pożądane/niepożądane. M. Łobocki pisał, że oprócz czynników intencjonalnych w procesie kształtowania osoby ogromną rolę odgrywają czynniki niezamierzone w postaci środowiska rówieśniczego i lokalnego oraz środki masowego przekazu. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem socjalizacji i inkulturacji lub z rozwojem samorzutnym i niezorganizowanym. Wpływy socjalno-inkulturacyjne są tak przemożne, iż niejednokrotnie trudno byłoby rozstrzygnąć, co jest rzeczywistą zasługą wychowania, a co wynikiem socjalizacji i inkulturacji<sup>185</sup>. Twierdzenie to dobitnie wskazuje, że oprócz intencjonalnego i złożonego wpływu wychowawczego znaczącą rolę odgrywają czynniki, na które zakres wpływu wychowawcy jest znacznie bardziej ograniczony. Stąd też m.in. wynika konieczność uwzględnienia ich, a ponadto przewidywania ich skutków oraz ewentualnego ograniczenia niepożądanych oddziaływań, jakie zjawiska te ze sobą niosą.

## 2.1 Przemiany kulturowe i cywilizacyjne o wymiarze globalnym

Współczesne przemiany kulturowe i cywilizacyjne odznaczają się nową jakością kultury. Inżynierowie zmian społecznych określili je mianem kultury różnorodności lub paradygmatem różnorodności kulturowej, które łączy wspólne pochodzenie. Te są skutkiem konsensusu społecznego o globalnym zasięgu.

Leksykograficznie rzecz ujmując, globalizacja to nadawanie czemuś zasięgu światowego, ale to także otwieranie się krajów na przepływ ludzi, towarów, kapitału i informacji. Pojęcie to wprowadził i spopularyzował w połowie lat 60. XX w. Marshall McLuhan. To on nazwał świat końca XX w. „globalną wioską” (*global village*), mając na uwadze zmiany cywilizacyjne, które przyczyniły się do pokonania czasu i przestrzeni przy użyciu nowoczesnych środków masowego przekazu<sup>186</sup>. Globalizacja może być dobrem dla człowieka i społeczeństwa, ale może także okazać się zjawiskiem szkodliwym o poważnych konsekwencjach. Ronald Robertson, traktując globalizację jako koncepcję, uważa, iż odnosi się ona „zarówno do «zmniejszania się» świata, jak i zwiększania stopnia pojmowania świata jako całości”<sup>187</sup>. Obydwa te czynniki wzmacniają globalne współzależności pojmowania świata jako jedności. W dwudziestym wieku globalizacja jest bardzo

<sup>185</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowanie w zarysie*, s. 35 i nn.

<sup>186</sup> J. Orzeszyna, *Globalizacja*, w: A. Zwoliński (red.), *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania społecznego*, Radom 2005, s. 159.

<sup>187</sup> Cyt. za: I. Czaja, *Globalizacja, globalizm, przedsiębiorczość – szanse i zagrożenia*, w: J. Klich (red.), *Globalizacja*, Kraków 2001, s. 65.



rozległym i złożonym procesem mającym wpływ na wszelkie sfery naszego życia. Jest określeniem pewnego procesu, w którym decyzje i wydarzenia występujące w pewnym miejscu na świecie mają znaczące konsekwencje dla innych społeczeństw na świecie. Obszary globalizacji obejmują finanse, strategie konkurencyjne, rynki, technologie, regulacje prawne, rozwój wiedzy, modele konsumpcji i style życia oraz ujednoczenie świata.

Według ks. Jana Orzeszyny samego terminu „globalizacja” albo „mundializacja” używa się na określenie tendencji zmierzających do ujednoczenia gospodarki, kultury i religii<sup>188</sup>. Możliwości i rozmach globalizacji zostały przyspieszone przez rozwój techniki komputerowej, środków łączności i komunikacji za pośrednictwem Internetu. „Nową sytuację stworzył również światowy system ekonomiczny międzynarodowych targów i łączenie potężnych koncernów przemysłowych. Znaczący udział w rozwoju procesów globalizacyjnych ma także Międzynarodowy System Walutowy i Bank Światowy. Sprzyja jej też coraz szybsze i sprawniejsze funkcjonowanie środków przewozu i transportu”<sup>189</sup>.

W najszerszym rozumieniu przyjmuje się, iż globalizacja to zjawiska regionalne, pozostające nadal w realnym oddaleniu geograficznym, które mają swoje odpowiedniki w innej części świata. W tym sensie oznacza ona ogólnosiwiatowy charakter procesów ekonomicznych i kulturowo-społecznych. Zdaniem ks. J. Orzeszyny wymiarem globalizacji jest także to, iż na kuli ziemskiej nie ma wyizolowanych enklaw, gdyż „do każdej wioski dociera globalny świat”. W jego opinii w wyniku procesu globalizacji „tworzą się także szczególne miejsca identyczne w każdym zakątku świata, takie jak lotniska, standardowe restauracje i bary, supermarkety, sklepy muzyczne, w których ludzie stają się członkami «globalnej wioski»”<sup>190</sup>.

Według Marka Kempnego pod pojęciem globalizacji kryje się ogół procesów prowadzących do coraz większej współzależności i integracji państw, społeczeństw, gospodarek i kultur, czego efektem jest tworzenie się „jednego świata”, światowego społeczeństwa<sup>191</sup>, zanikanie kategorii państwa narodowego, kurczenie się przestrzeni społecznej, wzrost tempa interakcji przez wykorzystanie technologii informacyjnych<sup>192</sup> oraz zwiększenie znaczenia organizacji ponad- i międzynarodowych, w szczególności ponadnarodowych korporacji<sup>193</sup>.

<sup>188</sup> Tamże.

<sup>189</sup> Tamże.

<sup>190</sup> Tamże, s. 160.

<sup>191</sup> M. Kempny, *Globalizacja*, w: W. Kwaśniewicz i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998, s. 241.

<sup>192</sup> A. Giddens, *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 74-75.

<sup>193</sup> P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 93-94.

Geneza tego procesu sięga epoki odkryć geograficznych dokonywanych przez Europejczyków od XV w.<sup>194</sup>, ale rozpatrywano ją w nauce dopiero w latach 80. XX w., mimo że kwestia tworzenia porządku ponadnarodowego podejmowana była już na początku XIX w.<sup>195</sup>

Globalizacja, jakkolwiek „nie jest *a priori* dobra ani zła będzie taką, jaką uczynią ją ludzie”<sup>196</sup>, jako realne zjawisko jest przez część naukowców postrzegana sceptycznie<sup>197</sup>. Julian Auleytner wskazuje na fakt, iż globalizacja niesie ze sobą pewne zagrożenia i szanse. Wśród zalet globalizacji wyróżnia on: wzrost długości życia jednostki o ok. 16 lat; spadek umieralności niemowląt o 50%; spadek liczby analfabetów o 2/3; wzrost poziomu życia, w tym poprawa wyżywienia (zwiększenie racji dziennych z 2500 kcal do 2750); wzrost dostępu do wody pitnej (z 40% do 72%); wzrost PKB o 1% rocznie; zwiększenie się aktywności zawodowej kobiet o 6 %; redukcja zanieczyszczenia środowiska o 2/5; wzrost liczby państw demokratycznych. Po stronie zagrożeń wyodrębnia: widmo społeczeństwa rozczłonkowanego, rozwarstwionego i podzielonego na biednych i bogatych; nierównomiernie rozmieszczony wzrost dochodów, zagrożenie instytucji rodziny (coraz więcej samotnych rodziców); osłabienie więzi społecznych; rozwój gospodarczy niekompatybilny ze wzrostem społecznym; spadek przeciętnych dochodów; liczne kryzysy gospodarcze i finansowe<sup>198</sup>. W tym miejscu warto zauważyć, iż globalizacja wiąże się m.in. z przyjęciem określonego modelu kultury. Za aktualnie panujący można uznać model zaczerpnięty przede wszystkim ze Stanów Zjednoczonych, propagowany głównie przez reklamy pojawiające się w mediach. Jak wskazuje Władysław Szymański „wielkie korporacje upowszechniają reklamę wyrażającą jeden styl życia, jeden styl kultury. Wchodząc do wielu krajów i tworząc filie, organizują całą strukturę badań produkcji sprzedaży i serwisu oraz traktują swoje działania konkurencyjne w poszczególnych krajach jako część globalnej strategii konkurencji. Dążą do używania tych samych marek, reklam i innych elementów marketingu”<sup>199</sup>. Globalizacja, oprócz niewątpliwych i licznych zagrożeń, przynosi także znaczne korzyści wynikające głównie z rozszerzania skali produkcji i przedłużenia cyklu życia produktów na rynkach. Postrzegana jest jako

<sup>194</sup> D. Walczak-Duraj, *Podstawy współczesnej socjologii*, Pabianice 2006, s. 261.

<sup>195</sup> M. Kempny, *Globalizacja...*, s. 242-243.

<sup>196</sup> Jan Paweł II, *Globalizacja i etyka. Do uczestników VII Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych „L'Osservatore Romano”* 22 (2001) nr 6, s. 42-43.

<sup>197</sup> A. Giddens, *Socjologia*, s. 81-82.

<sup>198</sup> J. Auleytner, *Globalizacja a polityka społeczna*: [http:// www. Instytut.info/images/stores/książki\\_polecane/17\\_kształcenie\\_ustawiczne/10\\_Auleytner. pdf](http://www.Instytut.info/images/stores/książki_polecane/17_kształcenie_ustawiczne/10_Auleytner.pdf) (dostęp: 10 XII 2015 r.).

<sup>199</sup> W. Szymański, *Globalizacja. Wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2002, s. 60.

zjawisko powodujące wzrost nowych, nieprzewidywalnych form ryzyka<sup>200</sup>, czy też proces wywołujący nierówności społeczne w skali globu lub poszczególnych społeczeństw<sup>201</sup>. Skutki tych procesów nie są do końca rozpoznane, mogą prowadzić do większej homogenizacji kultury, jak i do jej kreolizacji i zwiększenia różnorodności kulturowej<sup>202</sup>.

Proces globalizacji rozpoczął się razem z wielkimi odkryciami geograficznymi, którym towarzyszyła rewolucja w komunikacji społecznej dzięki odkryciu czcionki i później prasy drukarskiej, przez co czas dyfuzji kulturowej uległ skróceniu. Ta pierwsza fala globalizacji łączyła się z kolonizacją nowych terenów i często z niszczeniem lokalnych kultur<sup>203</sup>. W XVI w. także Immanuel Wallerstein osadza początek systemu światowego, ponieważ wówczas pojawia się kapitalizm doprowadzający do tego, że państwo jako instytucja regulująca ekonomię ustępuje rynkowi<sup>204</sup>. Liberalizacja prowadziła do rosnącej specjalizacji poszczególnych państw w produkcji towarów eksportowych oraz do nacisku na zniesienie innych barier handlowych.

Druga fala globalizacji zaczęła się w XIX w., w którym charakterystyczne były: rewolucja przemysłowa, umacnianie się części państw europejskich oraz kolonizowanie przez nie kontynentów afrykańskiego i azjatyckiego wraz z obszarem Pacyfiku. Teoretyczne podstawy dał jej David Ricardo w swojej pracy o przewadze porównawczej oraz Jean-Baptiste Say swoim prawem ogólnej równowagi. Argumentowano, że narody mogą skutecznie ze sobą handlować, a wszelkie chwilowe zakłócenia w popycie lub podaży automatycznie się skorygują bez ingerencji z zewnątrz. Złoty wiek drugiej fali globalizacji rozpoczął się w głównych państwach uprzemysłowionych między 1850 a 1880 r., jakkolwiek kiedy dokładnie poszczególne państwa wkroczyły w ten okres rozwoju pozostaje kwestią sporną. Siła robocza i kapitał skoncentrowany był w państwach najbardziej rozwiniętych. Ten etap zakończył się po II wojnie światowej, gdy rozmontowany został kolonializm, a w jego miejsce pojawiła się epoka zimnej wojny<sup>205</sup>.

Trzeci etap globalizacji rozpoczął się po II wojnie światowej, początkowo pod auspicjami General Agreement on Tariffs and Trade (GATT), co doprowadziło do zawarcia serii porozumień w celu usunięcia ograniczeń wolnego handlu. Runda „urugwajska” przyczyniła się do stworzenia światowej Organizacji Handlu, której celem jest pośrednictwo w sporach handlowych między państwami. Inne

<sup>200</sup> A. Giddens, *Socjologia*, s. 87-91.

<sup>201</sup> Tamże, s. 91-93.

<sup>202</sup> P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, s. 99-100.

<sup>203</sup> D. Walczak-Duraj, *Podstawy współczesnej socjologii*, s. 261-262.

<sup>204</sup> P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych...*, s. 96-97.

<sup>205</sup> D. Walczak-Duraj, *Podstawy współczesnej socjologii*, s. 262.

dwustronne porozumienia handlowe, włączając w to Traktat z Maastricht oraz Północnoamerykańskie Porozumienie Wolnego Handlu, zostały zawarte w celu redukcji ceł i barier handlowych. W tym okresie ruchliwość siły roboczej została ograniczona przy zwiększeniu ruchliwości kapitału. Zniesienie barier dla przepływu kapitału i siły roboczej miało miejsce po upadku ZSRR oraz bloku wschodniego<sup>206</sup>. W latach 90. XX w. nastąpiło przyspieszenie procesów globalizacji, czemu sprzyjało także rozwijanie się sieci Internet oraz pojawienie się gospodarki opartej na wiedzy. Kolejnymi czynnikami powodującymi intensyfikację globalizacji było rozwinięcie się organizacji międzynarodowych, mających wpływ na funkcjonowanie państw (ONZ, Unia Europejska), jak i organizacji pozarządowych (Amnesty International, WWF)<sup>207</sup>.

Z dokonanej analizy samego pojęcia i poszczególnych etapów globalizacji nasuwa się wniosek, iż, niezależnie od zagrożeń, każdy aspekt tego zjawiska niesie ze sobą szansę rozwoju i stanowi swoiste wyzwanie, które powinno być należycie rozpoznane, ocenione i wykorzystane dla dobra wszystkich i każdego. Mimo niewątpliwych szans rozwoju, jakie niesie globalizacja, miliony ludzi myli dobro ze złem. Przy licznych współdziałale współczesnej inteligencji tworzone są mętne irracjonalne doktryny, a zdrowa świadomość społeczna jest systematycznie ośmieszana. Zamiast wartości wprowadzane są antywartości, w miejscu wierności dominuje kult rozpusty, zaś przemoc i zagłada biorą górę nad poszanowaniem życia ludzkiego. W obszar niezmiennej, ważnej dla wszystkich prawdy wprowadza się pogląd, że nie ma jednej prawdy dla wszystkich, gdyż każdy ma własną prawdę i może postępować, tak jak mu się podoba. Jeśli do tego dodamy obłądne totalitaryzmy, rozwój najrozmaitszych sekt religijnych, utopii politycznych, socjalnych i ekonomicznych, wróżbiarstwo, astrologię, negację Boga osobowego, transcendencji i nadprzyrodzoności, odrzucenie *Dekalogu* i Kazania na górze, to przestają dziwić wszelkie próby banalizacji zła, degradacji człowieka, małżeństwa, rodziny, Kościoła katolickiego, szkoły, organizacji społecznych i politycznych, które chciałyby wychować młode pokolenie do życia w odpowiedzialny sposób.

„Globalizacja sama w sobie – jak uczył Jan Paweł II – nie jest ani dobra ani zła. Będzie taką jaką uczynią ją ludzie czyli może być dobrem dla człowieka i społeczeństwa, ale może też okazać się zjawiskiem szkodliwym o poważnych konsekwencjach. Wszystko zależy od pewnych zasadniczych wyborów, a mianowicie od tego, czy globalizacja będzie służyć człowiekowi, czy też wyłącznie rozwojowi oderwanemu od zasad solidarności i współdziałania oraz od odpowie-

<sup>206</sup> Tamże, s. 262-263.

<sup>207</sup> A. Giddens, *Socjologia*, s. 76-78.

działnie stosowanej zasady pomocniczości<sup>208</sup>. Odnowa porządku społecznego może dokonać się przez wprowadzenie w życie społecznego ładu etycznego dającego pierwszeństwo etyce przed ekonomią i techniką. Do tego jednak potrzebny jest wspólny kodeks etyczny, który nie będzie wspólnym systemem społeczno-ekonomicznym czy wspólną kulturą, która narzuci etyce identyczne wartości czy kryteria. Zasad życia społecznego trzeba szukać we wnętrzu człowieka jako takiego, w uniwersalnej naturze ludzkiej. Takie poszukiwanie jest konieczne, jeśli globalizacja nie ma się stać jeszcze jedną formą absolutnej relatywizacji wartości, uniformizacji stylów życia i kultur. Ponieważ globalizacja jest zjawiskiem kulturowym, a rynek jako mechanizm wymiany stał się nośnikiem nowej kultury, narzucając swój sposób myślenia i działania, kształtując zachowania wedle swojej skali wartości, spróbuj zlokalizować problem tkwiący w globalizacji, która często grozi zniszczeniem pieczołowicie tworzonych struktur, narzucając nowe style pracy, życia i organizowania wspólnot. W tym celu sięgnę do źródła problemu, który polega również na tym, że przemiany kulturowe o wymiarze globalnym stają się zagrożeniem dla antropologicznego wymiaru odpowiedzialności, a postęp techniczny i zmiany w stosunkach pracy dokonują się zbyt szybko, aby kultura mogła na nie właściwie zareagować.

Źródłem powstania tak modernizmu, jak i negującego go postmodernizmu jest idealizm, którego czołowym przedstawicielem jest Platon wraz ze swoją totalitarną wizją państwa i prawa. Postmodernizm, którego pokłosiem jest globalizacja bazuje na idealizmie irracjonalnym, negującym sam rozum oraz jego zdolność poznania prawdy, co w konsekwencji rodzi subiektywizm i relatywizm. Postmodernizm jako zjawisko kulturowe bywa analizowany na dwóch płaszczyznach. Pierwsza dotyczy stylu życia, mentalności i tego wszystkiego, co charakteryzuje ducha epoki. Druga płaszczyzna interpretuje postmodernizm teorii wyrosłej na gruncie różnych dziedzin wiedzy. Dlatego też odróżnia się postmodernistyczne teorie filozoficzne, estetyczne, pedagogiczne, muzykologiczne. Postmodernizm jest zjawiskiem złożonym, pełnym głębokich sprzeczności. Często wyjaśnia się go na wiele przeciwstawnych sposobów. Termin „postmoderna” ma związek z sytuacją i kondycją społeczną zamożnych krajów Europy i krajów związanych z nią w XX w. „W sensie ścisłym oznacza odejście Zachodu od wartości modernistycznych (nowoczesnych), a więc od absolutyzacji rozumu, ślepej wiary w naukę i jej «prawa», optymizmu i wiary w «postęp», indywidualizmu, praw człowieka, naturalizmu, demokracji liberalnej, suwerenności narodowej, marksizmu lub

<sup>208</sup> Jan Paweł II, *Potrzebna jest globalizacja solidarności*. Przemówienie do ludzi pracy, 01.05.2000, „L'Osservatore Romano” 21 (2000) nr 6, 38-39.

kapitalizmu, deizmu<sup>209</sup>. Zanegowanie Boga oznacza nasilanie się duchowego zła epoki współczesnej, brak integralnej wizji człowieka i świata, właściwych proporcji między rozwojem techniki a rozwojem moralności i etyki, nieprzestrzeganie należnych człowiekowi praw. Formy poniżania człowieka i wciągania go w otchłań nicości, stanowiąc ów nowy kontekst wychowawczy przełomu wieków, przybliżać mogą różnorodne formy zjawisk patologicznych czy błędów, o czym pisałam w książce *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*<sup>210</sup>.

Filozoficzno-ideologiczne założenia koncentrują się głównie wokół tematów takich jak: dekonstrukcja rzeczywistości, odrzucenie danych, pochwała różnorodności, wolność wyboru, holizm, niejednoznaczność. Dekonstrukcja i związana z nią destabilizacja to dwa kluczowe pojęcia postmodernizmu. Pierwszy z nich jest świadomym zabiegiem ideologów dekonstrukcjonizmu. Jacques Derrida, jeden z przedstawicieli postmodernizmu, uznaje, iż w sposobie myślenia każdego człowieka istnieją „opozycje bierne”. Stąd różnice: mężczyzna – kobieta, ciało – dusza, prawda – kłamstwo, dobro – zło, tradycja – postęp, dzień – noc, rządzący – rządzeni, dziecko – dorosły, biedny – bogaty, heteroseksualny – homoseksualny, życie – śmierć nie są z góry wpisane w naturę, rzeczywistość, porządek natury ani też nie są wynikiem zdrowego rozsądku. Ich istnienie zawdzięcza się właśnie opozycji, bo same w sobie po prostu nie istnieją i pozbawione są treści. Dlatego można im przypisać nietrwałość i niezmienność. Heteroseksualizm istnieje jedynie w opozycji do homoseksualizmu, prawda tylko w opozycji do kłamstwa itd.<sup>211</sup>. Kwestionując prawie wszystko i wątpiąc we wszystko, eliminuje się odwieczne wartości, co prowadzi do niebываłych zawirowań wokół człowieka, a zwłaszcza przyczynia się do powstania wielu błędów w rozumieniu tego, kim jest człowiek, kim jest Bóg oraz wzajemnych między nimi relacji<sup>212</sup>. Współczesne liczne kryzysy, w tym kryzys idei człowieka-osoby, idei Boga, nauki i kultury, pociągają za sobą kryzys wychowania, w efekcie czego wielu ludzi traci swoją tożsamość historyczno-narodową, kulturową, moralną czy duchową.

„Jednak w tej kwestii – jak słusznie zauważa komentująca tę problematykę Stanisława Sekuła<sup>213</sup> – jej radykalna forma [dotyczy wyżej opisanej opozycji]

<sup>209</sup> Por. S. Wielgus, *Postmodernizm*, w: R. Czekalski (red.), *Katecheza wobec wyzwania współczesności*, Płock 1998, s. 45-46; T. Panuś, *Postmodernizm*, w: R. Chałupniak (red.), *Wokół katechezy posoborowej*, Opole 2004, s. 338-344.

<sup>210</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 315-352.

<sup>211</sup> Por. M. Dziewiecki, *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie*, „Wychowawca” 12 (2004), s. 5-9.

<sup>212</sup> Z.J. Zdybicka, *Zapomnienie Boga zagubieniem człowieka*, w: T. Styczeń, Z.J. Zdybicka (red.), *Czytając, „Przekroczyć próg nadziei”*, Lublin 1995, s. 119-131.

<sup>213</sup> Por. S. Sekuła, *Wychowanie do przyjaźni w dobie współczesnych przemian kulturowych*, Lublin 2014, s. 132 (praca doktorska; promotor A. Rynio).

oznacza właśnie nieograniczone prawo wyboru, które przyznaje się jednostce. Warunkiem korzystania z niego jest całkowite wyzwolenie się z wszelkich ograniczeń normatywnych. Dwa fakty wymagają szczególnego podkreślenia. Pierwszy dotyczy jakości kreowanych wyborów, który kształtowany jest poza ramami tradycji, poza warunkami egzystencji związanymi z planem Boga. Drugi fakt natomiast dotyczy treści wyborów, która wyklucza ludzkie decyzje charakteryzujące się posłuszeństwem prawdzie. Na tym polega paradoks kultury różnorodności, która w teorii obejmuje wszelkie wybory, ale w praktyce zgodnie z logiką destabilizacji i dekonstrukcji, wyklucza tożsamość, rzeczywistość i prawdę<sup>214</sup>. Postmodernizm, który zdominował przebieg i kierunek współczesnych przemian kulturowych, na „piedestale postawił” wolność. Jej radykalna forma oznacza właśnie nieograniczone prawo wyboru, które przyznaje się jednostce. Warunkiem korzystania z niego jest całkowite wyzwolenie się z wszelkich ograniczeń normatywnych – semantycznych, ontologicznych, etycznych, społecznych, kulturowych, naturalnych, religijnych. Dopiero wówczas możliwe jest korzystanie z owego prawa wyboru wbrew naturze i antropologicznej strukturze człowieka, wbrew prawdzie, rzeczywistości i prawom Bożym<sup>215</sup>. W praktyce pozwala to nadawać pojęciu wolności różnorodne treści, jakie im się podobają, co wprowadza ogromny zamęt zarówno w myśleniu, jak i działaniu. W wolnych społeczeństwach dopuszcza się różnorodność sprzecznych opinii, przekonań i postaw bez nadziei na uzyskanie ostatecznych odpowiedzi na pytania dotyczące statusu wolności.

Sygnalizowana problematyka globalizacji i „kultura neutralności” powoduje fragmentaryzację świata, a co za tym idzie pozbawia człowieka horyzontu, który dotychczas pełnił znaczącą rolę w określaniu tożsamości i wyznaczaniu kierunku własnego rozwoju. Godnym podkreślenia jest też fakt, iż globalizacja jako taka przyniosła ze sobą także nieustanne poczucie tymczasowości oraz zeświedczenie, które zakwestionowało religię jako stały element życia człowieka<sup>216</sup>. Co więcej, „zwiątpiono w znaczenie wspólnoty, osłabły związki między ludźmi, poddały się kolektywizacji kategorie moralne, zanikła umiejętność swobodnej komunikacji. Dominacja instrumentalnego rozumu, zimnej kalkulacji i racjonalności spowodowały, że uległa degradacji wrażliwość moralna. Współczesne społeczeństwo jest zbiorem obojętnych, rozproszonych atomów, które nie mają określonego szlaku, a których jedynym celem jest osiągnięcie przyjemności. Zagrożony jest porządek społeczny, gdyż rzeczywistość nie stanowi już spójnej określonej całości,

<sup>214</sup> Tamże.

<sup>215</sup> Tamże.

<sup>216</sup> Por. A. Kaczmarek, *W poszukiwaniu globalnej tożsamości*, w: B. Bodzioch-Bryła, R. Szczepaniak, K. Walczyk (red.), *Globalizacja w kulturze. Upowszechnienie czy uproszczenie?*, Kraków 2010, s. 294.

a jest jedynie zarysowanym fragmentem, tymczasowo, chwilowo: jest w gruncie rzeczy iluzoryczna<sup>217</sup>. Zdaje się zatem, że przełożenie takiej wizji człowieka i jego tożsamości na rzeczywistość jest szczególnie niebezpieczne zarówno dla samej osoby, jak i całego społeczeństwa. Człowiek-konsument, któremu kultura neutralności daje nieograniczone prawo wyboru (np. tożsamości seksualnej i społecznej, formy i kształtu swojej rodziny, programu nauczania) przestaje być już paradoksalnie bytem indywidualnym, odkrywającym i budującym swoją tożsamość, której podstawą są pewne trwałe i niezienne wartości oraz normy.

Kończąc rozważania dotyczące przemian kulturowych o wymiarze globalnym, które zagrażają tożsamości i negują normy moralne, chciałabym zwrócić uwagę, iż szczególnie w kontekście rzeczywistości medialnej przemiany te owocują szeregiem zjawisk ryzykownych w przestrzeni wychowawczej, takich jak manipulacja, kwestia wypaczonej tożsamości, niewłaściwie rozumianej miłości, wolności i prawdy, pornografia, przemoc, spłykanie relacji społecznych, podsycanie antagonizmów społecznych czy promowanie materialistycznego i konsumpcyjnego stylu życia. Zjawiska te ujawniają dyktaturę relatywizmu i stają się ewidentnym zagrożeniem dla antropologicznego wymiaru odpowiedzialności, a tym samym przyczyniają się do kryzysu człowieczeństwa. Związek między kryzysem człowieczeństwa a odpowiedzialnością wynika z uniwersalnej relacji, jaka zachodzi między światem międzyludzkich odniesień a sposobem, w jaki człowiek postrzega siebie we wszechświecie. Proces wypierania funkcji osoby ludzkiej w strukturze więzi i zastępowanie jej przez rzeczy, zwierzęta czy przestrzeń wirtualną jest znakiem unicestwienia i wyraża nihilizm. Świat techniki, który już poniekąd nie potrzebuje człowieka do swojego istnienia, skazuje swego wynalazcę na zupełną eliminację z racji jego bezwładności nieładu. Technika niejako przesądza o zbędności człowieka. Współczesny styl budowania więzi zamiast być przedmiotem odpowiedzialności staje się obszarem wszechobecnego antyhumanizmu. Tak więc filozofia antyhumanizmu istnieje obecnie pod dwiema postaciami: zapomnienia o człowieku i nienawiści do człowieka<sup>218</sup>. Zjawisko to rodzi poważny kryzys cywilizacyjny, który bazuje na chaosie społecznym i zdaje się nosić znamiona postmodernistycznej destrukcji nie wnoszącej żadnego pozytywnego wkładu w dalszy rozwój kultury. Błędem jednak byłoby sądzić, że postmodernizm jako jeden z nurtów myślowych mocno oddziałujący na kulturę współczesną, posiada tylko negatywne konotacje.

<sup>217</sup> Tamże, s. 298-299.

<sup>218</sup> Por. Ch. Godin, *Koniec ludzkości*, tłum. Z. Pająk, Kraków 2004, s. 102-107.



## 2.2 Postmodernistyczna etyka globalna, kryzys wychowania i ucieczka od wartości

Przejawem kryzysu człowieczeństwa i odpowiedzialności jest postmodernistyczna etyka globalna, która nie pyta ani o istotę dobra i zła moralnego, ani o antropologię dociekającą, kim tak naprawdę jest człowiek, czym się tłumaczy jego szczególną wartość i na czym polega jego szczególna wielkość. Nowa etyka globalna, bazując na deteologizacji, czyli nieuniknionym rozdziale kultury ludzkiej od teologii, inaczej nazywanym sekularyzacją, depersonalizuje człowieka jako osobę, degradując go do bytu zwierzęcego. Zabieg taki sprawia, że współczesna etyka, która posiada wymiar globalny staje się antyurzędem o godności osoby<sup>219</sup> i źródłem różnorodnych patologii i kryzysów egzystencjalnych. Nowa etyka w swoich sekularyzacyjnych założeniach jest wynikiem rewolucji feministycznej, seksualnej i kulturowej, do których doszło w XX w. oraz długiego procesu zmian Zachodu w kierunku postmodernizmu<sup>220</sup>.

Istotą zaś moralności, która rodzi się jako doświadczenie autentycznego człowieczeństwa, świadomego własnej odpowiedzialności, ale i własnych ograniczeń, jest to, że wyznacza ona relacje między działaniem, jakie człowiek podejmuje a przeznaczeniem wszystkiego. Ludzkie działanie jest moralne wtedy, gdy służy całości życia ludzkiego i jest w nim otwartość na rzeczywistość, z którą i w której stwarza człowieka Bóg. Skutki odrzucania zależności człowieka od swojego Stwórcy są wielorakie i przejawiają się w różnych formach „piekła na ziemi”, na jakie ludzie skazywali i nadal skazują siebie i swoich bliźnich. Jest to powodem deprywacji ludzkich sumień, co stało się dziś czymś nader powszechnym i sprawia, że granice między dobrem a złem ciągle ulegają zatarciu. W świecie, w którym przychodzi nam żyć w wielu obszarach króluje to, co Cyprian Kamil Norwid nazywa w jednym ze swoich utworów „nikczemnością”. Dzieje się tak na skutek świadomego rozwijania liberalizmu, wybujałego indywidualizmu, relatywizmu, nihilizmu, hedonizmu, scjentyzmu, globalizmu i wielu innych podobnych i równie niebezpiecznych kierunków myślenia.

W związku z powyższym jest wiele dylematów i wyzwań dotyczących współcześnie propagowanego wychowania dzieci i młodzieży. Większość rodziców i nauczycieli niepokoi to, co dzieje się obecnie ze znaczną częścią dzieci i młodzieży. Trudno się dziwić tym niepokojom, skoro z roku na rok rośnie liczba wychowanków uzależnionych od substancji psychotropowych i cyberuzależnień,

<sup>219</sup> Por. T. Styczeń, *Wprowadzenie do etyki*, Lublin 1993, s. 13.

<sup>220</sup> Por. M.A. Peeters, *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej*, tłum. G. Grygiel, Warszawa 2010, s. 5-6.

przeżywających niepowodzenia szkolne, stosujących różne rodzaje autoagresji, agresji i przemocy, wchodzących w grupy przestępcze, popadających w depresję i mających myśli samobójcze. Dochodzi do tego, że niektórzy uczniowie znęcają się psychicznie i fizycznie nad swoimi rówieśnikami i nauczycielami, a dorastające dzieci poniżają własnych rodziców. Ewidentny kryzys wychowania jest obecnie nie tylko bolesny, ale także zdumiewający, gdyż teoretycznie powinno być coraz lepiej, a jest coraz gorzej. Od nauczycieli i wychowawców wymaga się coraz lepszego wykształcenia i przygotowania pedagogicznego. Niektóre szkoły i środki społecznego przekazu podejmują działania na rzecz pedagogizacji rodziców, ale jest to kropla w morzu potrzeb. Dzięki badaniom z zakresu psychologii rozwojowej mamy szansę coraz lepiej rozumieć wychowanka, jego potrzeby i fazy rozwoju. Aktywny jest sztab rzeczników praw dziecka. Większość grup społecznych deklaruje szczególną wrażliwość na los młodego pokolenia. Powstaje też wiele instytucji pozarządowych i stowarzyszeń, które deklarują szczególną pomoc dzieciom zagrożonym przemocą czy deprawacją.

Wyrazem grożącej nam katastrofy antropologicznej i cywilizacyjnej jest fakt, że nie tylko w XX w., ale także na początku XXI dominujące systemy pedagogiczne bazują na ideologicznych fikcjach, a nie na doświadczeniu i empirycznych obserwacjach. Ideolodzy XXI w. podobnie jak ich poprzednicy, zakładają, iż człowiek może normalnie żyć, rozwijać się i funkcjonować w oderwaniu od prawdy, miłości, rodziny, więzi, wartości, sumienia, wolności, czujności i dyscypliny. Zakładają też, że każdy ma swoją prawdę, a każdy sposób postępowania jest równie dobry, że wolność to kierowanie się doraźną przyjemnością oraz że „neutralność” światopoglądowa państwa polega na promowaniu ateizmu i na walce z religią, a w szczególności walce z chrześcijaństwem i chrześcijańską moralnością. Systemy pedagogiczne zbudowane na pozbawionej ontologii utopijnej antropologii same okazują się być utopijne. Stają się antypedagogiką i prowadzą do degradacji wychowania jako takiego, a moralnego w szczególności.

W kontekście procesu globalizacji, który w wyraźny sposób należy do obszaru samej kultury i kultury popularnej, należy uwzględnić znaczenie i rolę mediów oraz zjawisk, jakie im towarzyszą (mediatyzacja, infotainment, tabloidyżacja, magdonaldyzacja czy celebryzacja), których głównym celem jest dążenie do wytworzenia zmiany na poziomie tożsamości jednostkowej i społecznej. Zjawisko celebryzacji jest szczególnie istotne w kontekście namysłu nad wychowaniem, z uwagi na fakt, iż kluczową rolę odgrywają tu nowocześni „eksperti”, pretendujący do miana idoli, wzorów i autorytetów. Dodatkowo należy jeszcze podkreślić oddziaływanie Internetu jako środowiska wychowawczego. Ze względu na fakt, że stanowi on współcześnie źródło wzorców zachowań, informacji oraz pełni rolę przestrzeni nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, koniecznością

staje się wymóg badania skutków zadań realizowanych za jego pośrednictwem. Tym bardziej że moment wejścia w to środowisko jest niezwykle zróżnicowany i dotyczy zarówno najmłodszych dzieci, jak i dorosłych.

Postmodernistyczna wizja człowieka i świata (tak szeroko promowana na gruncie popkultury) przekłada się na wszystkie sfery życia osoby, nie wyłączając sfery moralnej. W sposób poniekąd oczywisty wpływa ona także na sposób formowania się i ostateczny kształt osobowości. Koncepcja ta zakwestionowała istnienie trwałej tożsamości, zastępując ją procesualnością, kontekstowością, dynamizmem, zmianą i płynnością. Jest zatem czymś w rodzaju okrycia wierzchniego, które zmienia się razem z aktualną potrzebą, modą lub stanem ducha. Hołdując indywidualistycznemu podejściu, to jednostka decyduje o tym, kim chce być, nie bacząc na normy albo reguły zewnętrzne. Autobiografia staje się ponadto kluczem do dowolnego kreowania siebie<sup>221</sup>.

Odrzucenie norm i kategorii obiektywności pociąga za sobą bardzo silne wyakcentowanie jednostki. Podkreślanie jej znaczenia i niepowtarzalności było charakterystyczne już dla epoki modernizmu. Zasadnicza różnica w porównaniu z sytuacją aktualną dotyczy faktu, iż w poprzedniej epoce sposób konfrontowania jednostki z tradycją, instytucjami czy normami moralnymi nie był tak radykalny, a subiektywizm konkretnych osób nie stał w sprzeczności z prawdą o obiektywnej rzeczywistości, która jest naszym udziałem. Przeciwnie, chodziło o szukanie odpowiedzi o charakterze intersubiektywnym na pytania o możliwości ludzkiego poznania, sposób postępowania, ostateczne cele. W epoce modernizmu narzędziem w tych poszukiwaniach miały być racjonalne i logiczne analizy prowadzące do odkrycia pewnych obiektywnych uwarunkowań, zrozumienia znaczenia faktów. W ponowoczesności to pojmowanie subiektywności jako osobistego poszukiwania obiektywnych wartości zostało gruntownie zanegowane<sup>222</sup>. Według postmodernizmu ludzkie zdobywanie samowiedzy nie stanowi odkrywania prawdy na swój temat, lecz – jak było to już sygnalizowane – jest aktem autokreacji. Nie jest ono poznawaniem swojej natury (której stałość i niezmienność również jest zanegowana), ale momentem samodzielnego budowania swojej tożsamości. Pojęcie tożsamości nie jest w związku z tym ujmowane w kategoriach ciągłości, spójności w czasie czy przestrzeni. Nie istnieje tutaj jakaś hierarchia życiowych celów, każdy z nich może mieć nadaną podobną wartość, wobec tego brakuje w życiu również celów o charakterze nadrzędnym, nada-

<sup>221</sup> Por. A. Cybal-Michalska, *Dylematy tożsamościowe młodzieży w rzeczywistości popkulturowej*, w: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Kraków 2010, s. 131.

<sup>222</sup> M. Dziewiecki, *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie*, „Wychowawca” 2004, nr 12, s. 5.

jących mu dany kierunek. Ze względu na to, że „życie ludzkie jest podzielone na aksjologicznie wyizolowane momenty (...) człowiek postmodernistyczny nie jest więc obowiązany do stałości i konsekwencji w swoim rozwoju”<sup>223</sup>. Kategorię tożsamości jako projekt o charakterze całościowym rozumie się tu jedynie w perspektywie retrospektywnej. Co więcej, skoro przeszłość nie wpływa na terażniejszość, to, według postmodernistów, decyzje podjęte w przeszłości nie są wiążące moralnie. Ze względu na odrzucenie obiektywnej hierarchii wartości, sama kwestia moralności nie jest odnoszona do sfery rozumności i poznawania, ale do emocji, empatii, wrażliwości, wyobraźni. Ma pozostać sprawą impulsu, swoistego popędu moralnego<sup>224</sup>. U podstaw takiego rozumienia moralności leży permissywistyczna koncepcja człowieka, który „z natury” (trudno określić, co ma oznaczać w tym aspekcie natura, skoro postmodernizm z założenia odrzuca istnienie ludzkiej natury jako czegoś stałego) ma dążyć „raczej do dobra niż zła”. W praktyce wywołuje to sytuację, w której nastąpiło „swoiste pęknięcie między uznaniem norm a reakcją na ich łamanie”<sup>225</sup>. Obserwuje się zwiększoną tolerancję wobec łamania uznanych norm, na wiele sposobów usprawiedliwia się rozdzwięk między deklarowanymi wartościami a działaniem<sup>226</sup>. O miejscu poszczególnych wartości w hierarchii, nawet tych najbardziej „szlachetnych”, decyduje często kryterium użyteczności. Wartości te są uznawane, o ile nie stoją w sprzeczności z realizacją życia w materialnej zasobności, zdrowiu, beztrascie<sup>227</sup>.

Permissywizm w sferze moralnej często pociąga za sobą również zjawisko relatywizmu. Skoro świat obiektywnych wartości nie istnieje, a moralność jest kwestią indywidualnej wrażliwości, wszelkie stanowisko wobec rzeczywistości musi być względne. Według postmodernizmu nawet wiedza i nauka nie stanowią szukania i określania prawdy, ale są jedynie jednym z głosów w konwersacji. To swoiste równouprawnienie dla różnych wizji świata i człowieka skutkuje również specyficznym postrzeganiem jednostki w społeczeństwie. Jedną z naczelných zasad jest tu powszechna tolerancja dla wszystkich, nawet skrajnie odmiennych punktów widzenia. Nie jest ona równoznaczna z szacunkiem wobec drugiego ze względu na fakt jego godności, ale przyjmowaniem właściwie każdego możliwego stanowiska bez osądu moralnego. Skoro poglądy jednostki nie są uprzywilejowane względem innych, nie może ona domagać się by były one przyjęte przez innych. Strefa publiczna według postmodernistów powinna wobec tego

<sup>223</sup> S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 154.

<sup>224</sup> Tamże, s. 162.

<sup>225</sup> J. Mariański, *Permissywizm moralny*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 762.

<sup>226</sup> Tamże, s. 764.

<sup>227</sup> Tamże, s. 765.

pozostać neutralna światopoglądowo. Sfera prywatna i publiczna powinny być od siebie wyraźnie oddzielone. Przy czym odwoływanie się do jakichś trwałych fundamentów ładu społecznego stanowiłoby już upublicznienie swoich prywatnych poglądów i oznaczało tym samym narzucanie ich innym, co mogłoby według tej ideologii prowadzić do jakiegoś kształtu dyktatury. Cel liberalnego społeczeństwa jest więc rozumiany nie jako wykreowanie czegokolwiek, ale ułatwienie jednostkom osiągnięcia ich prywatnych celów. W tym rozumieniu zasada solidarności nie odnosi się do jakiegoś wymiaru wspólnoty, lecz do „nie przeszkadzania” sobie nawzajem w realizacji siebie.

Ważnym postulatem w tej sferze jest również absolutna wolność jednostki. Synonimem wolności jest postępowanie wobec kryteriów, które ja sam stwarzam (działanie ze względu na kryteria zewnętrzne byłoby jej zanegowaniem, jak również zanegowaniem odpowiedzialności, bo postępowanie nie byłoby wówczas tłumaczone tym, że „ja chcę”, ale „robię coś ze względu na to, że jest dobre”, to znaczy jestem ograniczony jakimiś narzuconymi normami). Wolność jest tu postrzegana oczywiście w oderwaniu od obiektywnej prawdy i innych wartości, w związku z tym jest ograniczona wyłącznie do swojego wymiaru negatywnego. Utożsamia się ją przede wszystkim ze swobodną autokreacją<sup>228</sup>.

Określenie współczesnego człowieka jako znajdującego się w kryzysie, znajduje swoje odzwierciedlenie w wielu przestrzeniach jego funkcjonowania. Chociaż procesy globalizacyjne przyniosły spektakularne wręcz efekty w zakresie pozyskiwania nowych narzędzi ludzkiego działania i eksploracji świata, ich wnikliwa ocena odsłania wiele negatywnych zjawisk. Niezwykle dynamiczne zmiany w wielu sferach życia doprowadziły do sytuacji, w której człowiek musi włożyć wiele wysiłku, by nie stracić tego, co najbardziej ludzkie, w tym przede wszystkim zdolności budowania autentycznych i trwałych więzi, autorefleksji, poszukiwania prawdy, krytycznego myślenia, wolnego działania, odpowiedzialnej miłości, budowania swojej tożsamości, wyciszenia, właściwego odpoczynku, spędzania czasu na łonie natury. Obecna sytuacja wydaje się być szczególnym wyzwaniem dla wychowawców, tym bardziej, że obszar nauk pedagogicznych nie jest wolny od wpływów postmodernistycznych. Jak zauważa ks. Marek Dziewiecki, demonizowanie obecnego stanu czy oburzanie się na zastaną formę kultury w żaden sposób nie będzie wsparciem dla konstruktywnego działania<sup>229</sup>. Trzeba zaznaczyć, że mimo istniejących trudności (a te przecież w jakiejś postaci będą istnieć zawsze) można dziś wychowywać w sposób adekwatny ludzkiej naturze. Z pewnością wymaga to od wychowawców wysiłku, własnego rozwoju, rzetelnego

<sup>228</sup> S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 163-164.

<sup>229</sup> M. Dziewiecki, *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie*, s. 9.

i krytycznego zgłębiania wiedzy na temat zastanej rzeczywistości, ale wymagania te pozostają aktualne, bez względu na przyjęty model kulturowy.

Kolejnym wyzwaniem, jakie niesie postmodernizm jest odrzucenie wychowania religijnego i moralnego jako współczesny fenomen życia społecznego i polityki w krajach rozwiniętych. Ewidentnym symptomem owego odrzucenia są różne formy sekularyzacji i kształtowanie się moralności kompromisowej, pragmatycznej, utylitarnej, płynnej, niekonsekwentnej, a nawet moralność bez zasad. Bez wątpienia mamy dziś do czynienia ze zjawiskiem tzw. błędu antropologicznego, o którym często mówił Jan Paweł II. Istotę tego błędu upatrywał w niedostrzeganiu w człowieku obrazu Boga i sprowadzeniu go tylko do rangi zwyczajnego zwierzęcia, którego fizyczna śmierć jest nieodwracalnym kresem wszystkiego. Najbardziej rozwinięte cywilizacyjnie społeczeństwa, dawniej chrześcijańskie, przeżywają dziś proces szybkiego poganienia. Nastawione są niemal wyłącznie na doczesność. Wszelka transcendencja i nastawienie do Boga ustępują miejsca dobrobytowi, nieograniczonej konsumpcji oraz maksymalnemu użyciu. Społeczeństwa te nie mogą ścierpieć żadnego głosu, który kwestionuje taki model życia i taką hierarchię wartości, który mówi, że to, co doczesne jest ważne, ale nie najważniejsze, który przypomina o sądzie Bożym i odpowiedzialności za ludzkie czyny<sup>230</sup>.

Chcąc adekwatnie odczytać postmodernistyczną rzeczywistość, w której żyje bogata Europa Zachodnia, musimy zdawać sobie sprawę z zagrożenia postmodernistycznej etyki globalnej charakteryzującej się radykalizmem w swych spekulatywnych założeniach. Funkcjonowanie błędnego mniemania, jakby człowiek w sprawie swojego zbawienia był samowystarczalny, a religia była wyłącznie prywatną i subiektywną sprawą człowieka, nieuchronnie prowadzi do relatywizmu. Manifestuje się on upadkiem ludzkiej zdolności poznania prawdy, znajdowania w niej ostatecznej wolności i wypełnienia największych aspiracji, czyli odnalezienia wyczerpującej odpowiedzi na najbardziej egzystencjalne pytania i potrzeby człowieka. Wszystko staje się względne i dyskusyjne i nic nie jest już w stanie porwać, poruszyć całego człowieka. Nieobecność Boga w życiu człowieka, to kryzys prawdy, która bywa dziś powszechnie kwestionowana. To także nieobecność życia, które obecnie jest tak bardzo niszczone, jak również

---

<sup>230</sup> Por., A. Rynio, *Postulowanie, jedność i wolność w komunikowaniu pamięci o Chrystusie i świadczeniu o Nim w dobie globalizacji*, w: D. Koryciński (red.), *Oblicza tradycji chrześcijańskiej bramą nowoczesności. Aspekty interdyscyplinarne*, Huta Komorowska 2017, s. 22; też, *Wybrane przykłady wyzwań powszechnej mentalności, z jaką przychodzi się mierzyć życiu konsekrowanemu*, „Konsekrowane Życie. Vita Consecrata – Konsekrowani Obecni w Świecie” 2015, nr 4, s. 8-23.

jasnych wskazań, jaką drogą iść we współczesnej mgłę fałszywych idei, teorii, filozofii i sekt, aby dojść do królestwa Chrystusowego.

Nie zamierzając pozostawać jedynie na opisie istniejących i dostrzeganych bez trudu współczesnych dylematów wychowawczych i narzekaniu, że jest źle i utyskiwaniu, że może być jeszcze gorzej, w tej części dysertacji chciałam jedynie zasygnalizować istniejący kontekst braku troski o wychowanie do odpowiedzialności mający swe źródło w postmodernistycznej etyce globalnej, kryzysie wychowania i ucieczce od najbardziej fundamentalnych wartości, jakimi są prawda, dobro, piękno i wolność wykorzystywane w integralnym wychowaniu osoby<sup>231</sup>. Nieukierunkowana na wartości i normy moralne wolność, niezwiązana z odpowiedzialnością, grozi poważnym kryzysem moralnym. Arcybiskup Józef Życiński – którego przywołuje w swoich rozważaniach ks. Janusz Mariański – mówi o przejściu od totalitarnych stosunków społecznych, rzekomo gwarantujących wolność, do mentalności postmodernistycznej, w której dominuje apoteoza nieograniczonej wolności, bez odniesień do odpowiedzialności. Jan Paweł II wskazuje na różnorodne pokusy fałszywych form wolności. Wolność, która jest dana i równocześnie zadana, wymaga nieustannego wysiłku w jej umacnianiu i odpowiedzialnym przeżywaniu. Odpowiedzialna wolność staje się gwarancją wyborów rozbieżnych, lecz szanujących podstawowe prawa każdego<sup>232</sup>.

### 2.3 Brak szacunku dla godności osoby, wartości życia ludzkiego i środowiska

Jeszcze innym przejawem braku troski o wychowanie do odpowiedzialności jest brak szacunku dla godności osoby, wartości życia ludzkiego i środowiska. Jest to o tyle niebezpieczne, że zarówno w nauce, jak i życiu godność ludzka jest rozmaicie określana i stosowana w zróżnicowany sposób jako kryterium ocen, postaw i zachowań ludzkich. Aborcja, eutanazja w ocenie jednych jest wyrazem godności kobiety (prawo wyboru), dla innych jest działaniem naruszającym

<sup>231</sup> Por. A. Szostek, *Wokół godności, prawdy i miłości. Rozważania etyczne*, Lublin 1995; tenże, *Pogadanki z etyki*, Częstochowa 1993, 2008<sup>3</sup>; zob. też K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, 2002<sup>3</sup>; też, *Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005, s. 329-339.

<sup>232</sup> J. Mariański, *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, Lublin 2017, s. 383. Zob. też tenże, *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (studium interdyscyplinarne)*, Toruń 2016, s. 371-436.

prawo do życia, sprzeczne z godnością dziecka, człowieka chorego czy starego (zabójstwo człowieka).

Codziennie jesteśmy świadkami trwających kontrowersji między obrońcami życia (pro-life) a zwolennikami prawa wyboru. W rozmowach publicznych toczą się spory na temat tego, czy embrionom przysługuje godność ludzka. Niektórzy uważają, że moralny nakaz ochrony życia dziecka poczętego pozbawia kobiety wolności i godności. Dla jednych, życie zwierząt jest warte o wiele mniej niż życie ludzkie, ale bywa też odwrotnie – życie zwierząt uważa się za ważniejsze niż życie ludzkie. Wśród rozlicznych form degradacji godnościowej, oprócz zapłodnienia *in vitro*, badań na embrionach, możliwości klonowania i hybrydyzacji ludzkiej istoty, wyróżnia się także nieludzkie warunki życia osób dotkniętych działaniami wojennymi, kataklizmami pogodowymi, aresztowania, deportacje, niewolnictwo, prostytutkę, handel kobietami i młodzieżą, niegodziwe warunki pracy, wszelkiego rodzaju zabójstwa, ludobójstwo, aborcję, eutanazję, dobrowolne samobójstwo, okaleczenia, niesprawiedliwe i bezprawne formy represji, tortury zadawane ciału i duszy, przymus psychiczny, przemoc i terroryzm, ograniczenia i naciski stosowane przeciw wolności jednostek i zbiorowości (nie wyłączając posiadania, wyznawania i praktykowania wiary), różne formy dyskryminacji rasowej, kulturowej, religijnej, nagromadzenie broni konwencjonalnej bądź atomowej, wyścig zbrojeń. Działania naruszające godność osoby ludzkiej bardziej hańbią osobę dopuszczającą się ich niż tych, którzy doznali krzywd. Naruszanie praw osoby ludzkiej oburza jeszcze bardziej, gdy towarzyszy temu czysto retoryczna obrona tych praw<sup>233</sup>.

U podstaw tych sporów leży zasadniczy konflikt wartości, który trudno będzie rozwiązać, jeśli nie uwzględnimy faktu, iż godność człowieka jest jego naturalną właściwością, cechą każdego człowieka, istotą człowieczeństwa. Wynika z jego specyficznej struktury bytowej ujawniającej się w aktach rozumnego i wolnego działania. Jako właściwość, cecha immanentna, a zarazem fundament moralności dla ludzi wierzących, jest darem Stwórcy, który obdarza człowieka godnością w chwili poczęcia, wyposażając go w duszę nieśmiertelną. Godność człowieka przysługuje w równym stopniu każdemu, bez względu na płeć, rasę, narodowość, wyznanie czy wiek. Osobowa godność ludzka stanowi zarazem coś, co jest człowiekowi dane i zadane, a więc potencjalność, którą należy aktualizować, a przez to doskonalić w działaniu i strzec jak największego skarbu.

<sup>233</sup> Por. J. Mariański, *Godność ludzka w kontekście społecznym...*, s. 39. Zob. też J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków 2005, s. 179-212; K. Olbrycht, *Godność w teorii i praktyce wychowania*, w: A. Królikowska, Z. Marek (red.), *Refleksje nad godnością człowieka*, Kraków 2007, s. 103-109.



Spełnianie się w czynie pozostaje w ścisłym związku z istotnym wyróżnikiem osoby ludzkiej, ze samostanowieniem. Oznacza to, że osoba przyjmuje normę i ją stosuje ze względu na jej godność. Jak nauczał kard. K. Wojtyła „godność człowieka może tylko polegać na prawym, na odpowiedzialnym użyciu ludzkiej wolności”<sup>234</sup>. Dzięki niej człowiek jest „kims”, nie „czymś”. Tak więc godność jest podmiotem istnienia i działania. Człowiek przewyższa swą godnością wszystko, co stanowi świat przyrody i zajmuje w nim centralną pozycję. Istotną cechą osobowej natury człowieka jest autodeterminizm. Człowiek jako byt dynamiczny spełnia się w wolności i miłości, podmiotowości wobec prawa, zupełności bytowej i religijności. Przyjęcie takiej ontologicznej koncepcji człowieka uzasadnia w pełni uznanie jego szczególnej godności. Jako najważniejsza wartość ontyczna osoby godność jest wartością stałą i niezmienną, niezależną zarówno od uczynków człowieka, jak i świadomości podmiotu (równą godnością odznaczają się osoby pełno- i niepełnosprawne intelektualnie). Człowiek nie ma możliwości realnie naruszyć swojej godności bytowej ani godności drugiego, co określa *adagium* – *persona est ineffabile* (osoba jest nienaruszalna). Nie znaczy to, że osoba nie może żyć w sposób sprzeczny ze swoją godnością, to jednak wartość ta nie uznaje uszczerbku w metafizycznej strukturze osoby.

Godność człowieka jest wrodzona, gdyż człowiek rodzi się jako istota wolna, obdarzona rozumem i sumieniem. Przymiotów tych nie można się ani wyzbyć, ani też nikt nie jest zdolny ich się pozbawić, stąd godność jest niezbywalna i trwała.

Spółczeństwa owładnięte absolutyzacją techniki, plagą aborcji i „kulturą śmierci” zapominają, że godność osobowa jest wartością normatywną. Uświadamiając sobie fakt posiadania tej wartości, człowiek odkrywa jednocześnie jej obligujący charakter, wezwanie do życia na miarę osobowego powołania, do podjęcia jej wyzwań. Niewątpliwie jednym z nich jest postęp techniczny otwierający nowe możliwości dobra, jak i zła, możliwości, które wcześniej nie istniały. „Wszyscy staliśmy się świadkami, jak postęp w niewłaściwych rękach może stać się, i stał się faktycznie, straszliwym postępowaniem na drodze zła. Jeśli wraz z postępowaniem technicznym nie dokonuje się postęp w formacji etycznej człowieka, we wzrastaniu człowieka wewnętrznego [...], wówczas nie jest on postępowaniem, ale zagrożeniem dla człowieka i dla świata” (SS, nr 22)<sup>235</sup>.

Krytyka absolutyzacji techniki przez papieża Benedykta XVI, pomieszczenie środków i celów, kultura odrzucenia i niepohamowany konsumizm, jako sytuacje zagrażające godności osoby ludzkiej, znajdują swoje dopełnienie w bogatym nauczaniu papieża Franciszka. Wystarczy w tym względzie przeanalizować jego

<sup>234</sup> K. Wojtyła, *Znak sprzeciwu*, Kraków 1995, s. 4.

<sup>235</sup> Benedykt VI, *Encyklika „Spe Salvi”: o nadziei chrześcijańskiej*, Kraków 2007.

encyklikę „*Laudato Si*” (LS)<sup>236</sup>, w której omawia wiele sytuacji politycznych, społecznych i gospodarczych, które pozostają w sprzeczności z godnością osoby ludzkiej. Oto niektóre z nich: 1° stale pogarszająca się jakość wody pitnej, a w niektórych miejscach rozwija się skłonność do prywatyzacji tych szczupłych zasobów, które stają się towarem podporządkowanym prawom rynku (LS, nr 30); 2° degradacja środowiska i degradacja społeczeństwa wyrządzającego szczególną szkodę najuboższym mieszkańcom naszej planety (LS, nr 92-93); 3° wypaczony antropocentryzm stwarza przestrzeń dla wypaczonego stylu życia, tzw. relatywizm praktyczny (LS, nr 123); 4° nie do zaakceptowania jest zachowanie tych, którzy zużywają i niszczą coraz więcej, podczas, gdy inni żyją poniżej godności (LS, nr 192-193, 204); 5° zachodzi sprzeczność postaw u tych, którzy walczą z handlem gatunkami zwierząt zagrożonych wyginięciem, a pozostają całkowicie obojętni na handel ludźmi, los ubogich, czy tych, którzy chcą zniszczyć drugiego człowieka (LS, nr 130 i 136); 6° ważna jest ludzka ekologia życia codziennego; mimo wielu niekorzystnych zjawisk związanych z przestrzenią, w której żyją ludzie, istnieją przykłady podejmowania inicjatyw zmierzających do zmiany negatywnych skutków i uczenia się życia pośród nieładu i niepewności (LS, nr 48); 7° posiadanie własnego mieszkania ma wielkie znaczenie dla godności ludzi i rozwoju rodzin; zamieszkanie w godziwych warunkach jest zasadniczą kwestią tzw. ekologii ludzkiej (LS, nr 154); 8° słusznie myślimy o tym, jaki przekazemy świat dorastającym dzieciom, przyszłym pokoleniom (LS, nr 160). Wielokrotnie też Franciszek apelował o zniesienie niewolnictwa, prostytucji, handlu osobami, pracy niewolniczej, zdecydowanie wypowiadał się przeciw okaleczeniom, sprzedaży narządów, używaniu narkotyków, pracy dzieci, nazywając te praktyki „zbrodnią «obrazy człowieczeństwa»”<sup>237</sup>. Akcentował też, że ludzie wierzący powinni zjednoczyć się przeciw fanatyzmowi, fundamentalizmowi, bo one przeważnie upokarzają godność ludzką i traktują religię instrumentalnie.

Za „antygodne” człowieka należy uznać wszelkiego rodzaju dyskryminacje gospodarcze, społeczne, polityczne czy religijne. Liczba i charakter sytuacji, w których kształtuje się przekonanie człowieka o jego autentycznej wartości i wartości innych ludzi, jest w rzeczywistości nieskończona, a źródła powstawania postaw godnościowych – jak zauważa ks. J. Mariański – są zróżnicowane<sup>238</sup>.

Ważną przestrzenią przynaglającą do podjęcia wszelkich wysiłków na rzecz realizacji ludzkiej godności jest budowanie „cywilizacji miłości”, która przeciwstawiałaby się „cywilizacji śmierci” i była za „kulturą nowego życia”. Jan Paweł II

<sup>236</sup> Franciszek, *Encyklika „Laudato si”. W trosce o wspólny dom*, Kraków 2015.

<sup>237</sup> Franciszek, *Laudato si*, „*L'Osservatore Romano*” 36 (2015) nr 1, s. 27.

<sup>238</sup> J. Mariański, *Godność ludzka w kontekście społecznym...*, s. 37 i nn.

apelując o „nową kulturę życia”, podkreślał, iż „nową, to znaczy zdolną podejmować i rozwiązywać istniejące dziś, a dawniej nieznane problemy związane z ludzkim życiem” (VS, nr 95)<sup>239</sup>. Uważał, że „stoimy wobec nieludzkiego, dramatycznego zmagania między złem i dobrem, między śmiercią i życiem, między «kulturą śmierci» i «kulturą życia»” (EV, nr 28)<sup>240</sup>. Przyjęcie „nowej kultury życia”, która sprzyja życiu we wszystkich jego przejawach i bazuje na prymacie osoby nad rzeczą, bycia nad posiadaniem („być” nad „mieć”), etyki nad techniką, miłosierdzia nad sprawiedliwością prowadzi do budowania „cywilizacji miłości”, „cywilizacji miłości i życia”, bez której egzystencja osób i społeczeństwa traci swój sens najbardziej ludzki (VS, nr 27). Jan Paweł II apelował: „szanuj, broń, miłuj życie, służ życiu – każdemu życiu ludzkiemu! Tylko na tej drodze znajdziesz sprawiedliwość, rozwój, prawdziwą wolność, pokój, szczęście!” (EV, nr 5), jednoznacznie i stanowczo potwierdzając bezwzględną wartość i nienaruszalność ludzkiego życia<sup>241</sup>.

Postawa poszanowania życia nie ogranicza się jedynie do ochrony życia przed narodzeniem (odpowiedzialne rodzicielstwo), ale obejmuje całe życie, stąd jej przejawem są wszelkie inicjatywy mające na celu propagowanie troski o czystość i bezpieczeństwo naszej planety, prawidłowe odżywianie, właściwy styl życia, dbałość o pełnię zdrowia, profilaktykę i leczenie chorób, unikanie przemocy, akcje krwiodawstwa, transplantacje, hospicja, w tym hospicja perinatalne. Wychowanie do postawy poszanowania życia jest nakazem chwili wobec narastających zagrożeń związanych z brakiem odpowiedzialności i nasilenia się zjawisk takich jak: samobójstwa, uzależnienia niszczące zdrowie i zagrażające życiu oraz bezpieczeństwu (np. niktynizm, alkoholizm, narkomania, lekomania, złe używanie produktów i przedmiotów naszej cywilizacji), rozprzestrzenianie się chorób oraz głodu na świecie<sup>242</sup>.

Kolejną kwestią pośrednio związaną z postawą poszanowania życia jest dbałość o środowisko i odpowiedzialne korzystanie z dobrodziejstw przyrody bez której człowiek nie mógłby „namacalnie” – czuć, widzieć, dotykać i działać<sup>243</sup>. Przyroda ma fundamentalne znaczenie dla człowieka. Bez niej nie byłoby

<sup>239</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Veritatis splendor” o niektórych podstawowych problemach nauczania moralnego Kościoła*, Kraków 1993.

<sup>240</sup> Tenże, *Encyklika „Evangelium vitae” o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*, Kraków 1995.

<sup>241</sup> D. Kornas-Biela, *Poszanowanie życia*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 821.

<sup>242</sup> Tamże, s. 823.

<sup>243</sup> Por. E. Korczyńska, *Znaczenie przyrody i poznania naukowego w kształtowaniu refleksyjności i odpowiedzialności*, „Roczniki Pedagogiczne” 4 (2012) nr 3, s. 29-50.

w ogóle możliwe ludzkie bytowanie w świecie. Człowiek w swej substancjalności jest jako byt – istnienie wręcz „zestrojony” ze strukturą wszechświata i od niej zależny. Przyroda warunkuje istnienie, działanie i doskonalenie się człowieka jako osoby. Jest ona nieodzownym miejscem i elementem rozwoju osobowego człowieka, w jakiś sposób stanowi jego powołanie (w jego egzystencję wpisane jest oddziaływanie na przyrodę), jak również istnieje jako środek ekspresji ludzkiej wolności i wyzwanie dla ludzkiej miłości (moralnej doskonałości). Szczegółowe omówienie tej kwestii zawiera przygotowana pod moim kierunkiem praca doktorska Ewy Olesiejuk, poświęcona ekologii personalistycznej w twórczości kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II<sup>244</sup>.

Analizowany kontekst braku troski o wychowanie do odpowiedzialności manifestujący się brakiem szacunku dla godności osoby, wartości życia ludzkiego i środowiska, będący następstwem kulturowego sporu i chaosu, pociąga za sobą absolutyzację subiektywizmu i relatywizmu, utopijne wizje szczęścia, pustkę aksjologiczną, utratę podmiotowości, analfabetyzm, sceptycyzm, naiwność, cynizm, brak spójności w stosunku do ideału wychowania, kwestionowanie autorytetów i wartości doświadczenia jako przestrzeni rozwoju oraz wychowania osoby, nie mówiąc o braku otwartości na inspiracje płynące z tradycji wychowania do odpowiedzialności.

#### 2.4 Deprecjonowanie tradycji wychowawczej, rodziny, rodzimej kultury i religii

Postępujące procesy laicyzacyjne i deprecjonowanie tradycji wychowawczej i chrześcijaństwa owocują różnego rodzaju patologiami manifestującymi się również na płaszczyźnie współczesnych koncepcji pedagogicznych i wychowania, o których coraz głośniejsze są „w kryzysie i na rozdrożu”. Wielu współczesnych pedagogów i chrześcijan ulega tendencjom sekularystycznym, co przejawia się w teoretycznym i praktycznym materializmie, rezygnacji, obojętności, zwątpieniu, bezradności, utracie tożsamości, braku potrzeby rozwijania własnej formacji religijnej oraz dążenia do dojrzałości w wierze. Swoisty kult oddawany ubóstwianym wartościom lub osobom staje się namiastką wiary religijnej i zastępuje wiarę w Boga. Ta ostatnia w mentalności neoscjentystycznej ukazywana bywa w oderwaniu od rozumu z dominacją sfery uczuciowej, co w konsekwencji prowadzi do nawrotu fideizmu i sentymentalizmu – postaw napiętnowanych już

---

<sup>244</sup> Por. E. Olesiejuk, *Ekologia personalistyczna w twórczości Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Studium pedagogiczne*, Lublin 2018 (praca doktorska; promotor A. Rynio).

przez o. Jacka Woronieckiego u polskiej inteligencji w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Wylimitowanie Boga z życia i nauki rodzi kryzys ludzkiej tożsamości, co z kolei nie pozostaje bez wpływu na życie kulturowo-cywilizacyjne.

O wadze problemu świadczyć może chociażby liczba publikacji poświęconych analizie zjawisk wymienionych w tytule paragrafu. W ich tematyce można zauważyć istotne sugestie: *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, *Poza kryzysem tożsamości: w kierunku pedagogiki personalistycznej*, *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, *Filozofia edukacji i edukacja filozoficzna – antidotum na kryzys?*, *Na manowcach antypedagogiki*<sup>245</sup>. Na kanwie lektury wyróżnionych publikacji rodzi się pytanie: Jaka jest więc geneza tej sytuacji? Co stanowi jej istotę i dlaczego sprawa jest tak ważna dla wychowania i odpowiedzialności? Szukając odpowiedzi na powyższe pytania, za Dorotą Baran, chciałabym zwrócić uwagę na najważniejsze znamiona kryzysu współczesnej polskiej myśli pedagogicznej<sup>246</sup>. Autorka widzi je w różnego rodzaju redukcjonizmach myślowych przejawiających się w formie liberalnego indywidualizmu czy antypedagogiki.

Barbara Kiereś, podejmując problematykę kryzysu współczesnej myśli pedagogicznej, zauważa, że wewnętrzne zagubienie pedagogiki jest odbiciem zachodzących przemian cywilizacyjnych. Jak zostało wcześniej przedstawione, procesy bezpośrednio i pośrednio związane z globalizacją mają swoje odbicie praktycznie w każdej sferze działalności człowieka. Skutki tych zjawisk wyraźnie widać również w wymiarze edukacji i wychowania, które ze względu na swoją specyfikę (np. fakt, że szkolnictwo w zdecydowanej większości jest domeną państwa, czy brak wypracowania odpowiednich narzędzi ewaluacyjnych) są na nie szczególnie narażone. Jednym z najważniejszych znamion kryzysu pedagogiki jest myślowy redukcjonizm. W tym kontekście sytuacja tej dyscypliny w Polsce wydaje się dość specyficzna. Można powiedzieć, że znajduje się ona w pewnym rozdarciu między dwiema skrajnościami. Ze względu na uwarunkowania historyczne, polska myśl pedagogiczna przez długi czas skażona była redukcjonizmem w postaci ideologii kolektywistycznej, której negatywne skutki można obserwować

<sup>245</sup> Zob. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015; F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości: w kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993; P. Jaroszyński, *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja*, Lublin 2005; A. Lekka-Kowalik, *Filozofia edukacji i edukacja filozoficzna – antidotum na kryzys?*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja*; M. Tomczyk-Jadach, *Na manowcach antypedagogiki*, „Wychowawca” 2004, nr 12, s. 18-19 i nn.

<sup>246</sup> Por. D. Baran, *Wychowanie do wolności jako istotny problem pedagogiki personalistycznej*, Lublin 2018, s. 77-83 (praca magisterska; promotor A. Rynio).

także dziś na gruncie praktycznym, jak i w postaci swoistej „sztywności mentalnej”. Po upadku komunizmu w Europie, jako pewnego rodzaju kontra pojawił się liberalny, skrajny indywidualizm, a jego postulaty naturalnie przeniknęły do dyscyplin pedagogicznych. Wydaje się, że na gruncie polskim jest to zjawisko szczególnie niebezpieczne, ze względu na stosunkowo krótki czas, jaki upłynął od ery jedynie słusznej pedagogiki socjalistycznej. Choć podejmowane są liczne próby „przebudzenia” tej dyscypliny, zaznacza się potrzebę usystematyzowania treści, odnalezienia jej tożsamości. Ze względu na to, że skrajny indywidualizm jest przedstawiany jako pewnego rodzaju lekarstwo na zło totalitaryzmu, tym bardziej entuzjastycznie i bezkrytycznie jest przyjmowany. Jednak, jak zaznacza B. Kiereś, jest to ideologia tylko pozornie tak bardzo odległa od kolektywizmu, ponieważ ich czołowe hasła sprowadzają człowieka do anonimowej „wolnej i tolerancyjnej” jednostki, co ma ułatwiać odgórne sterowanie życiem społecznym i indywidualnym. Sprowadza się to do sytuacji, w której, podobnie jak w komunizmie, obecny jest nie realny człowiek, a jego odgórnie narzucona idea. Zdaniem autorki zarówno komunizm, jak i liberalizm jest typem cywilizacji socjalistycznej, a różnią się one jedynie metodą życia społecznego – odpowiednio kolektywizmem jawnym lub zakamuflowanym pod postacią liberalnego indywidualizmu<sup>247</sup>.

Wielu teoretyków wychowania zauważa, że przejawem ideologii skrajnego indywidualizmu w obszarze nauk o wychowaniu jest antypedagogika. Odwołuje się ona do głównych twierdzeń postmodernizmu, który zrównuje wiedzę naukową z innymi rodzajami doświadczenia. Jednym z głównych założeń antypedagogiki jest jej bezzałożeniowość, związana z odrzuceniem pojęcia natury człowieka jako czegoś określonego, definiowanie wolności w sposób absolutystyczny, a prawdy i dobra w sposób subiektywistyczny. Wobec przyjętych tez, teoria pedagogiczna ma być pozbawiona wymiaru normatywnego, możliwości opisu i krytyki. Warto zauważyć, iż w antypedagogice nie istnieją podstawy ani moralne, ani poznawcze, które dawałyby wychowawcy uprawomocnienie przyjmowanym celom jego działania. Ponosi on odpowiedzialność jedynie przed sobą. Jakakolwiek próba wychowywania lub świadomego oddziaływania jest tu rozumiana jako kulturowa przemoc, narzucanie własnej postawy, a celowościowe teorie wychowania jako czyniące wychowanka przedmiotem swoich wpływów, nawet jeśli deklarują wychowanie w dialogu czy wolności. Wobec przytoczonych tez należy zauważyć, że znamieniem antypedagogiki, już w momencie formułowania kluczowych zagadnień, jest wewnętrzna sprzeczność i jakiś rodzaj naiwności. Przyjęcia postulatu o bezzałożeniowości nie tylko samo w sobie stanowi już jakieś założenie,

<sup>247</sup> B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017, s. 9-10, 15-17, 75-78.

ale jest też niewykonalne. Jak już zostało zaznaczone, ze względu na specyfikę ludzkiego doświadczenia, człowiek zawsze kieruje się jakąś wizją siebie i świata, chociaż nie zawsze w sposób świadomy<sup>248</sup>.

Nie rozwijając wszystkich założeń antypedagogiki, zwrócę uwagę na jej kluczowy postulat, jakim jest twierdzenie, że dzieci i młodzież są w każdym aspekcie bezwzględnie równe z resztą społeczeństwa. Nie chodzi tu jednak o równość bazującą na odczytaniu ontycznej ludzkiej godności, ale traktowanie dziecka jako osoby, która od urodzenia jest zdolna do samostanowienia i podejmowania pełnej odpowiedzialności za siebie. Odpowiedzialność wychowawcy – na co zwraca uwagę analizujący tę kwestię S. Gałkowski – jest rozumiana nie jako moralna powinność wobec drugiego, ale jako próba poddania go sobie. W związku z taką koncepcją dziecka, antypedagogika opowiada się za przyznaniem mu prawa wyborczego zarówno biernego, jak i czynnego, zniesienia obowiązku szkolnego, czy w ogóle wszystkich różnic formalnoprawnych między dorosłymi i dziećmi. Hubertus von Schoenebeck w ramach tej równości opowiada się nawet za kontaktami seksualnymi dorosłych i małoletnich, upatrując w nich ich warunek we wzajemnym szacunku<sup>249</sup>. Przywoływany postulat ma stanowić pewien wyraz sprzeciwu antypedagogów wobec pedagogiki, która, ich zdaniem, traktuje dzieciństwo jako okres przejściowy do stanu pełnego człowieczeństwa. Założenie o równości dzieci z resztą społeczeństwa ma być pewnego rodzaju uznaniem ich pełnej wartości jako osób. Należy zwrócić uwagę, że przytoczony zarzut może odnosić się co najwyżej do kolektywistycznych nurtów pedagogiki, odsłania natomiast, celową lub nie, ignorancję wobec kierunków, które postulują równość i szacunek względem osób – dzieci i dorosłych, ze względu na ontyczną godność. Przyjmowanie, że dziecko nie różni się od dorosłego w sferze psychicznej i intelektualnej nie tylko podważa dorobek nauk o człowieku, w tym zwłaszcza psychologii rozwojowej i wychowawczej, ale stoi także w jawnej opozycji z naszym codziennym doświadczeniem i myśleniem zdroworozsądkowym. Oczywistym wydaje się, że przerwienie na dziecko pełnej odpowiedzialności za siebie, w pewnych warunkach może stanowić poważne zagrożenie dla jego zdrowia fizycznego czy psychicznego, a ostatecznie nawet życia. Trudno wobec tego traktować takie działanie jako wyraz szacunku do jego osoby<sup>250</sup>.

Kolejny ważny postulat antypedagogiki, to wspieranie rozwoju zamiast wychowywania. Wynika to z faktu, że wychowanie określa się tu jako bezprawną ingerencję w życie dziecka i udowadnianie swojej władzy nad nim, podczas gdy

<sup>248</sup> S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 176-178.

<sup>249</sup> Tamże, s. 179-180.

<sup>250</sup> Tamże, s. 181.

wspieranie ma oznaczać działalność opartą na dobrowolności i być formą pomocy i zachodzić na gruncie równowagi – autorytet dzieci i dorosłych. Trzeba zauważyć, że problem polega tu przede wszystkim na rozumieniu definicji pojęcia „wychowywanie”. W systemach socjalistycznych rzeczywiście często polega ono na sprawowaniu władzy i uprzedmiotowieniu podopiecznego. W pedagogice personalistycznej jego rozumienie jest bardzo bliskie temu, co postulują antypedagodzy, jest ono jednak poparte solidnymi podstawami teoretycznymi, a nie założeniem o wyjściowej dojrzałości dziecka i podważaniem doświadczenia wychowawcy. Odebranie wychowawcy prawa świadomego oddziaływania na dziecko niesie niebezpieczeństwo jakiegoś zmniejszenia jego wrażliwości moralnej, motywacji do poszukiwania prawdy. Na gruncie teoretycznym widać tu również kolejną nieścisłość, ponieważ wspieranie rozwoju po pierwsze, zawiera w sobie już jakiś cel, po drugie, mówienie o rozwoju dziecka wskazuje na fakt, że nie jest ono jednak osobą w pełni dojrzałą i wiąże się z dynamicznym rozumieniem natury człowieka, którą antypedagodzy odrzucają.

Według S. Gałkowskiego krytyczna analiza założeń antypedagogiki (niekoniecznie szczegółowa, bo taka byłaby według niego „kopaniem leżącego”) niesie ze sobą pewną wartość dodaną w postaci ukazania możliwych następstw myślenia postmodernistycznego<sup>251</sup>. W odniesieniu do nauk pedagogicznych analiza ta może być potwierdzeniem tego, jak duże znaczenie ma rzetelne wypracowanie odpowiedniej teorii, której bazą są adekwatne podstawy filozoficzne, ale także doświadczenia praktyczne. W tym kontekście można mówić o pewnego rodzaju nieuczciwości antypedagogiki i postmodernizmu wobec pedagogiki personalistycznej i klasycznej tradycji myślowej. Nurty te bowiem forsują jako nowe i odkrywcze pewne postulaty, które dla filozofii realistycznej niejednokrotnie są pojęciami swoistymi, wypracowanymi na podstawie wielowiekowego studium natury ludzkiej i otaczającej rzeczywistości. Ideologia postmodernistyczna, a za nią antypedagogika, wybiórczo sięga do niektórych z tych pojęć, izolując je przy tym od ich pierwotnego znaczenia i roszcząc sobie prawo do definiowania ich na własny sposób, a właściwie sposoby – skoro rozumienie fundamentalnych wartości ma mieć charakter subiektywny. W ten sposób prawda i dobro zostały pozbawione wymiaru obiektywnego, moralność sprowadzono do sfery emocjonalnej, czy wręcz „instynktownej”, wolność jest rozumiana wyłącznie jako brak zewnętrznego przymusu, społeczeństwo jako zbiór anonimowych jednostek, którego racją bytu ma być wzajemne „nieprzeszkadzanie” sobie w autorealizacji. Wychowanie natomiast ma być zastąpione biernym towarzyszeniem w realizacji

---

<sup>251</sup> Tamże, s. 189.



siebie, co przy konsekwentnym urzeczywistnianiu teorii sprowadzałoby się właściwie do przyzwolenia na poddawanie rozumu pod władzę emocji i popędów<sup>252</sup>.

Jednym z ważnych wymiarów, szczególnie wrażliwych na zawirowania w obrębie pedagogiki (w ujęciu szerszym – w obrębie życia kulturowego), jest rzeczywistość szkolna. Wydaje się, że w krajach rozwiniętych i rozwijających się ta „szczególna wrażliwość” uwarunkowana jest przede wszystkim powszechnością edukacji szkolnej wynikającą chociażby z obowiązku szkolnego oraz faktem, że w zdecydowanej większości jest ona domeną państwa, jeśli nie bezpośrednio, to przynajmniej przez pewne regulacje prawne. Już od starożytności – na co zwraca uwagę Paweł Skrzydlewski – potrzeba edukacji, prawo do niej i jego realizacja odczytywana jest intuicyjnie i zdroworozsądkowo jako coś istotnie wiążącego się z dobrem człowieka. Edukacja jest tu więc postrzegana jako narzędzie rozwoju i doskonalenia człowieka, a przez to budowania ludzkich społeczności i kultury. Z drugiej strony błędy edukacji mogą prowadzić do pewnego „upośledzenia” człowieka, stanowią jakiś rodzaj nieszczęścia. Jak było to już wielokrotnie podkreślane, mają one swój początek w złym rozumieniu edukacji, a to ściśle wiąże się z błędnym rozumieniem człowieka. Błędy, których konsekwencje dotyczą dzisiejszego szkolnictwa, podobnie jak w całej dziedzinie pedagogiki, związane są przede wszystkim z ideologiami kolektywizmu i skrajnego indywidualizmu. Sprowadzenie człowieka do elementu kolektywu sprawiło, że szkoły stały się miejscem urabiania przydatnych i niesprawiających problemu jednostek, wtlaczania jedynie słusznej ideologii, tłumienia przejawów krytycznego, samodzielnego myślenia. Państwo nie tylko przejęło na siebie prawo do realizacji edukacji, ale również zadbało o to, by mieć w tej dziedzinie monopol. Przyjęło to postać zwalczania wszelkich naturalnych form edukacji w rodzinie, większych grupach społecznych, religijnych czy narodzie. Poparciem dla takiego rodzaju działania miało być przekonanie, że to właśnie państwo ma właściwą wiedzę o człowieku i narzędzia, by działać dla jego dobra<sup>253</sup>.

Wobec powyższych analiz, uwag i spostrzeżeń na temat anomalii, jakie mogą stać się udziałem rzeczywistości szkolnej, trudno oprzeć się wrażeniu, że z pozoru skrajne ideologie kolektywizmu i indywidualizmu w praktyce mogą przynieść szkody w zaskakująco podobnej formie. Najgroźniejszym skutkiem każdej z nich jest odwrócenie uwagi i zdeprecjonowanie osobowego wymiaru życia każdego ucznia. Przejawiać się to będzie w obu przypadkach skrajnym przesunięciem uwagi na kwestie dydaktyczne, skutecznością przekazywania

<sup>252</sup> B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie...*, s. 15-17, 22-23, 83-84, 93-95.

<sup>253</sup> P. Skrzydlewski, *Prawo człowieka do edukacji*, w: P. Jaroszyński i in. (red.), *Filozofia i edukacja*, Lublin 2005, s. 129-134.

wiedzy przy jednoczesnym zaniedbaniu obszarów związanych z rozwojem osobowym, brakiem indywidualizacji środków i szacunku do tego, co w każdym uczniu niepowtarzalne. Biorąc pod uwagę ilość czasu spędzanego w szkole przez przeciętne dziecko, trzeba zauważyć, iż nie są to zjawiska o małym znaczeniu.

„Rośnie też liczba osób uzależnionych od cielesności, swoich emocji, pieniędzy, władzy, alkoholu, narkotyków. Poszerza się krąg osób negujących sens wpisany w życie człowieka i świata. Osoby często odrzucają ideę celowości, normy moralne, absolutyzują wolność i lansują pogląd, że rozwój życia ludzkiego nie dokonuje się na «linii niebo ziemia», lecz jedynie na płaszczyźnie horyzontalnej. Z tego powodu «pojawia się też ryzyko, że wyrośnie pokolenie młodych, którzy czują się sierotami, bez ojców i bez mistrzów». Odrzucenie sprawdzonych i pewnych strategii wychowawczych owocuje brakiem pewności w działaniu i sprawia, że codzienne życie zamiast być źródłem radości i nadziei staje się nieznośnym ciężarem»<sup>254</sup>.

Z kolei deprecjonowanie wartości rodziny, rodzimej kultury i religii sprawia, że gubi się specyfikę procesu wychowania do odpowiedzialności polegającego m.in. na tym, że realizuje się on nie tylko w wyniku świadomie podejmowanych działań, ale jest skutkiem nieustannego wpływu, jaki na każdego człowieka wywiera jego środowisko. Wszak rodzina najpełniej spełnia funkcje wychowawcze, a rodzice wychowują swoje dzieci nie tylko przez celowo podejmowane zabiegi pedagogiczne, lecz także przez styl wzajemnego odnoszenia się do siebie i innych. Istotne są otoczenie oraz cała atmosfera życia domowego. Dlatego też, mając na względzie kryzys naszej epoki, który wiąże się przede wszystkim z kryzysem prawdy i rozmywaniem się pojęć takich jak miłość, wolność, osoba, sumienie, odpowiedzialność czy prawa osoby, całościowe widzenie rodziny od strony jej istoty i funkcji nabiera szczególnego znaczenia. Rodzina przestaje być pojmowana jako wspólnota osób składająca się z mężczyzny i kobiety jako małżonków, rodziców, dzieci i krewnych. W związku z tym zagrożeniu ulega jej misja wyrażająca się w rodzeniu, strzeżeniu, objawianiu i przekazywaniu życia i miłości.

Na współczesną rodzinę znacząco wpływa czynnik: kulturowy, technologiczny oraz strukturalny. Pierwszy odnosi się do procesów indywidualizacji oraz liberalnego stylu życia, drugi do rozwoju technologii, zaś trzeci związany jest ze zmianami w strukturze społeczeństwa i granicach małych społeczności lokalnych<sup>255</sup>.

<sup>254</sup> A. Rynio, *Słowo wprowadzające*, w: taż (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 20.

<sup>255</sup> Por. P. Leśniak, *Współczesne konteksty wychowania w rodzinie*, w: M. Parzyszek, L. Pietruszka (red.), *Rodzina w przestrzeni życia społecznego*, Lublin 2017, s. 129.

W literaturze przedmiotu rodzina, podobnie jak wychowanie, niezmiennie od wielu dekad pozostaje przedmiotem badań socjologów, psychologów i pedagogów<sup>256</sup>. Koncentrują się one na pozytywnych aspektach funkcjonowania rodziny, jej zadaniach i funkcjach, ale próbują także charakteryzować nieprawidłowości oraz zagrożenia. Współcześnie bardzo często mówi się o „kryzysie rodziny”, wskazując na osłabienie więzi międzyrodzinnych, spadek autorytetu rodzicielskiego, konflikty, rozwody czy znaczny wzrost alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego.

W kontekście zmian społeczno-kulturowych szczególnie trudnym zadaniem dla rodziny staje się odpowiedzialne rodzicielstwo<sup>257</sup>. W dynamicznym rozwoju społeczeństwa funkcje rodziny oraz jej cele wychowawcze ulegają znacznym zmianom. Współczesny model rodziny często bywa określany mianem modelu indywidualistycznego, który w skrajnej postaci nazywany jest „systemem niezależnych stosunków”<sup>258</sup>. Charakteryzuje się on zaburzonym procesem socjalizacji bądź całkowitym jego brakiem. Istotny wpływ na funkcjonowanie rodziny ma przede wszystkim chaos i pluralizm wartości, zasad, norm czy zachowań, które w znaczny sposób zaburzają procesy wychowawcze. Skutkiem takich działań jest egocentryzm członków rodziny, wzrost ich niezależności i autonomii<sup>259</sup>.

Obecnie dostrzega się również wzrost infantyilizacji dorosłych oraz brak przygotowania do aktywnego uczestnictwa w procesie wychowawczym. Młodzi ludzie nie są w stanie poradzić sobie z zadaniami przypisanymi określonym rolom społecznym, szczególnie rodzicielskim. W rezultacie tego struktura rodziny jest osłabiona. W wyniku chaosu i nadmiaru pseudoprawd i pseudowartości młodzi ludzie mają trudności z zachowaniem relacji małżeńskich i sprostaniu stawianym im wymaganiom. W konsekwencji zaburzenia wewnętrznych struktur systemu rodzinnego jej członkowie są bardziej podatni na działanie czynników, których celem jest obniżenie wartości i znaczenia rodziny w społeczeństwie.

Nie bez znaczenia dla funkcjonowania rodziny są warunki materialne i bytowe. Wzrost bezrobocia, brak stałej pracy, problemy z zatrudnieniem nie wpływają pozytywnie na proces budowania rodziny oraz jej funkcjonowanie. Dodatkowym

<sup>256</sup> D. Kornas-Biela, *Rodzina w opinii młodego pokolenia*, w: taż (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin 2001, s. 109-134; Z. Tyszka, *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001; F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002; L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002.

<sup>257</sup> P. Leśniak, *Współczesne konteksty wychowania...*, s. 130.

<sup>258</sup> C. Kagitcibasi, *Family and Human Development Across Cultures*, New Jersey 1996; cyt. za: P. Leśniak, *Współczesne konteksty wychowania...*, s. 130.

<sup>259</sup> B. Harwas-Napierała, *Rodzina jako wartość a współczesność*, w: taż (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, Poznań 2009, s. 11-23.

czynnikiem jest indywidualizacja społeczeństwa, której przejawem jest stawianie dobra jednostki ponad dobro ogółu, nastawienie na indywidualny rozwój, wyższość kategorii „ja” nad „my” oraz emancypacja moralna, tradycji i kultury. W konsekwencji powyższych zmian społeczeństwo akceptuje związki nieformalne, daje większe przyzwolenie na ucieczkę od zobowiązań wynikających z zawarcia małżeństwa oraz większą swobodę w tzw. korzystaniu z życia. Młodzi ludzie w pierwszej kolejności stawiają na rozwój kariery zawodowej, co wiąże się z dłuższym okresem nauki i kształcenia. Następstwem takich zachowań jest opóźnienie podjęcia decyzji o założeniu rodziny.

Zaprezentowane fakty zwracają uwagę na problem późniejszego zakładania nowych rodzin oraz na wzrost atrakcyjności alternatywnych form życia rodzinnego. Nowoczesne społeczeństwo daje wiele nowych możliwości, a każda podjęta decyzja jest przez nie akceptowana. W konsekwencji powyższych zmian zmniejsza się również liczba dzieci w rodzinie oraz pojawiają się trudności związane z procesem wychowania. Nie brakuje badań, które wskazują na istnienie kryzysu wychowania. Ich respondenci uważają, że główną przyczyną problemów wychowawczych jest brak odpowiedniej opieki rodzicielskiej, więzi rodzinnych, upadek autorytetu rodzicielskiego oraz nieprawidłowości życia społecznego. Osoby badane są zdania, iż problemy rodzinne są wynikiem kryzysu wartości oraz zmian standardów społecznych. Z analizy danych wynika, że społeczeństwo jest bardziej podatne na wpływ mediów oraz kultury konsumpcjonizmu. Coraz trudniej jest młodym osobom, jak i rodzicom, dokonywać właściwej selekcji proponowanych norm, prawd, produktów. Prowadzi to do frustracji i problemów z właściwą oceną rzeczywistości. W konsekwencji pojawia się kryzys postaw i wartości, który stale rozwija się i w sposób znaczący wpływa na proces wychowania w rodzinie. Zmianie ulega przekaz tradycji, a w niej norm, systemu wartości i postaw transmisyjnych.

Z zaprezentowanych treści wynika, że odpowiedzialność może być traktowana jako wartość wielorako zagrożona. Na brak troski o wychowanie do odpowiedzialności mają wpływ zarówno przemiany kulturowe o wymiarze globalnym (kultura neutralności), jak i wielorako manifestujący się kryzys wychowania i wartości, absolutyzacja indywidualizmu i subiektywizmu, brak szacunku dla godności osoby, wartości życia ludzkiego i środowiska, deprecjonowanie przynależności do rodziny, rodzimej kultury i religii. Wobec powyższego istnieje potrzeba stworzenia oryginalnej teorii wychowania do odpowiedzialności, teorii, która integrując wielość sugestii płynących z różnych nauk, uwzględniałaby możliwości integralnego rozwoju i wychowania.

### R. 3. Potrzeba i możliwości integralnego rozwoju i wychowania do odpowiedzialności – ujęcie psychopedagogiczne

Przyjmując założenie, że człowiek jako byt osobowy rozwija się przez całe życie i ma swoją wyjątkową pozycję i miejsce we wszechświecie ze względu na jego godność oraz transcendencję wobec świata przyrody i społeczeństwa, chciałabym w tej części pracy pogłębić refleksję dotyczącą potrzeby integralnego rozwoju i wychowania. W syntetyzujący sposób spróbuję zastanowić się: Czego te rzeczywistości dotyczą, co je warunkuje i wspomaga? Dlaczego integralne wychowanie ma tak szczególne znaczenie dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej i co aktualnie przemawia za pilną potrzebą jego podejmowania? Mając na uwadze powyższe pytania, odwołując się do bogatej literatury przedmiotu, wskażę na podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania<sup>260</sup>, w którym nie brakuje miejsca dla odpowiedzialności. Uwzględniając zaś dwutysięczną myśl i tradycję edukacyjną Kościoła katolickiego, wychowanie do odpowiedzialności ukażę jako jego „centralną intuicję” i integralną część wychowania religijnego. Osnowę mojego namysłu stanowić będzie poszukiwanie, bazującej na antropologii adekwatnej, istoty integralnego rozwoju i wychowania człowieka do bycia w pełni osobą we wszystkich wymiarach jego życia.

<sup>260</sup> Por. m.in.: A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*; M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*; R. Skrzyniarz, A. Lenzion, K. Braun (red.), *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, Lublin 2012; D. Bis, M.L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013; T. Kukołowicz (red.), *Teorie wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996; też, *Stefana Kunowskiego koncepcja wychowania integralnego*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999; A. Maj, *Integralne wychowanie w szkole katolickiej. Koncepcja i jej rola we współczesnych tendencjach pedagogicznych*, Lublin 2010; M.L. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013; Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009, s. 17-37; D. Opozda, M.L. Opiela, D. Bis, E. Świdrak (red.), *Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania*, Lublin 2015; M.L. Opiela (red.), *W kręgu integralnego wychowania. Refleksja teologiczno-pedagogiczna*, Lublin 2017.

### 3.1 Psychopedagogiczne konotacje integralnego rozwoju i wychowania

Integralny rozwój człowieka to pełny, wszechstronny, zrównoważony ciąg strukturalnych i funkcjonalnych zmian zależnych od przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych zmierzający ku wyższym, pełniejszym i doskonalszym stanom osoby oraz społeczeństwa. W psychologii, gdzie powstało wiele koncepcji i teorii rozwoju osobowego, rozwój pojmowany jest jako proces przekształcania się zachowań i psychicznej struktury człowieka w wymiarze całego jego życia<sup>261</sup>. Rozwój jest ciągiem progresywnych zmian, które są względnie długotrwałe, ukierunkowane w sposób otwarty (czyli diametralnie różne od zmian w powtarzającym się zamkniętym cyklu), dotyczą wewnętrznej struktury, są związane ze wzrastającą integracją i uporządkowaniem. Czynniki sprawcze zmian bywają inicjowane aktywnością rozwijającego się podmiotu, natomiast czynniki zewnętrzne mogą tę zmianę przyspieszać *versus* opóźniać i podtrzymywać<sup>262</sup>. Rozwój na gruncie psychologii jest rozumiany jako przyrost ilościowy (dotyczy wzrostu; np. zwiększenie zasobu nowej wiedzy, poszerzenie zakresu umiejętności), osiąganie standardów (norm, kryteriów). Źródłem standardów rozwojowych są: 1° obserwowane najczęściej sposoby funkcjonowania występujące w danym okresie życia; 2° zadania określone przez wymagania i oczekiwania społeczne; 3° możliwości osoby, jej dojrzałość do realizowania nowych zadań, ukierunkowane zmiany jakościowe (zorientowanie procesu rozwoju na osiąganie stanów wyższych, np. lepszej organizacji, większej złożoności, precyzji, efektywności funkcjonowania). Rozwój jest też ujmowany jako stadialny proces organizacji doświadczenia i stopniowe doskonalenie się, narastanie i organizowanie się wiedzy człowieka o świecie i sobie samym<sup>263</sup>.

W naukach pedagogicznych rozwój jest niedefiniowalnym pojęciem pierwotnym, czyli rodzajem postulatów znaczeniowego<sup>264</sup>. Związek wychowania z rozwojem jest niekwestionowany, aczkolwiek różnie ujmowany przez pedagogów (pomoc w rozwoju; kierowanie rozwojem; pobudzanie rozwoju; tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi; „rozwój wychowawczy”)<sup>265</sup>. Na gruncie pedagogiki chrześcijańskiej przez rozwój człowieka można rozumieć zmiany zachodzące

<sup>261</sup> Por. E. Rzechowska, *Rozwój*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 17, Lublin 2012, kol. 460.

<sup>262</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 41-42.

<sup>263</sup> Por. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwojowej. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.

<sup>264</sup> A. Salamucha, *Pojęcie rozwoju człowieka w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych” 28-29 (2000-2001) z. 2, s. 164.

<sup>265</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 257.

w jego życiu w sferze biologicznej, psychicznej i duchowej, zgodnie z prawidłowościami charakterystycznymi dla kształtowania się każdej z tych sfer. Zmiany te polegają na wypracowaniu wyższej „jakości”, prowadząc do osiągnięcia dojrzałości wyrażającej się w pozytywnej postawie wobec Boga, ludzi, świata i samego siebie – ostatecznie w pragnieniu pełnego zjednoczenia z Bogiem w wieczności<sup>266</sup>.

Najogólniej rzecz ujmując, rozwój człowieka zależy od środków wewnętrznych (wyposażenie genetyczne, rozum, wola) oraz zewnętrznych (rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze, subsystemy środowiska społecznego, łaska Boża). Szczególnie znaczenie w rozwoju człowieka odgrywają jego własne decyzje poprzedzone dokonanyimi ocenami i realizowane w działaniu.

Zmiany rozwojowe warunkowane biologicznym wyposażeniem organizmu (czynnik dziedziczenia, np. talenty, wady wrodzone), wpływem szeroko rozumianego środowiska (naturalne, społeczne, kulturowe), jak również aktywnością własną uwzględniają indywidualność każdej osoby ludzkiej, jej możliwości, zainteresowania, potrzeby, preferowane wartości i wychowanie, które obejmować winno całość osoby i wszystkie jej władze zarówno fizyczne, jak umysłowe. Współcześnie uważa się, że proces integralnego rozwoju dokonuje się pod wpływem czynników środowiskowych, jak i genetycznych, zakładając ich wzajemną integrację bez pomijania udziału własnego. Przy czym brak respektu dla wychowania jako podmiotu osobowego prowadzi do pseudowychowania i zaburzonego rozwoju bądź powoduje, że jest on jednowymiarowy i selektywny. Poleganie na spontaniczności rozwoju człowieka i rezygnacja z jakiegokolwiek ukierunkowania aktywności własnej dzieci, a potem młodzieży powoduje, iż nie ma ona charakteru konstruktywnego budującego proces wzrastania i dojrzewania, ale przybiera formy aktywnej lub biernej manipulacji innymi, a także samym sobą<sup>267</sup>.

Warto zauważyć, że integralny rozwój, podobnie jak i wychowanie, które skupia uwagę na człowieku, będącym podmiotem, odnosi się do całego człowieka, zakłada doświadczenie uczestnictwa, autonomii, harmonii, konfliktów, opiekę i pomoc ze strony dorosłych, jak i samowychowanie (udział własny), doskonalenie charakteru, występowanie przemiany, konwersji, nawrócenia i systematyczną „pracę nad sobą”. Z jednej strony jest to praca nad własną świadomością, zdobywaniem i pogłębieniem wiedzy, mądrości, odpowiedzialności, a z drugiej – nad sprawnościami, umiejętnościami, rozwijaniem kompetencji, skuteczności działania, kształtowaniem dojrzałej struktury osobowości i wyrabianiem cnót moralnych konstytuujących charakter. Dojrzałość charakteru łączy się z pełniejszą

<sup>266</sup> A. Salamucha, *Pojęcie rozwoju człowieka...*, s. 164.

<sup>267</sup> A. Lendzion, *Czynniki integralnego rozwoju młodzieży*, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, Lublin 2010, s. 54.

integracją człowieka, przy czym integracja nie oznacza jedynie wielowymiarowości rozwoju osoby. Scalenie dokonuje się przez hierarchiczne uporządkowanie wymiarów ludzkiego istnienia i działania, z uznaniem pierwszeństwa i wyższości tego, co duchowe (związane z moralnością i religijnością) w stosunku do aspektów naturalnych, biopsychospołecznych ludzkiego funkcjonowania o różnych poziomach organizacji leżących u podstaw ich struktur. Integracja ściśle wiąże się z transcendencją, czyli przekraczaniem niższych form poznawania, reagowania emocjonalnego, pobudzania i ukierunkowania zachowania ku wyższym rodzajom myślenia, uczuć i dążeń. Zewnętrzny wymiar transcendencji podmiotu osobowego wyraża się w realizowaniu istotnie wartościowych celów, które są odkrywane i wybierane jako dobre, a nie w dowolny sposób tworzone. Charakter jako wyższy poziom rozwoju osobowości odnosi się do „jednoczącej filozofii życia” (Gordon Allport). „Zawiera ona w sobie cele życiowe, istotne wartości, sumienie, powinności oraz dojrzałą, wewnętrzną religijność”<sup>268</sup>.

Człowiek chcąc się rozwijać i wychowywać, musi też mieć świadomość przynależności do jakiegoś środowiska i zarazem winien uniezależnić się od niego, osiągnąć autonomię. Występujące w procesie integralnego rozwoju napięcie między tendencjami progresywnymi a regresywnymi, między dążeniem do uczestnictwa i dążeniem do autonomii, powoduje powstanie konfliktu między realistycznym przystosowaniem a marzeniami i fantazjowaniem. W zmaganiach między tymi przeciwieństwami rozwija się charakter poszczególnego człowieka. Konflikt jawi się tu zatem jako warunek rozwoju i osiągnięcia dojrzałości. Ten rodzaj myślenia jest charakterystyczny szczególnie dla psychoanalitycznej koncepcji charakterologii. Odnajdujemy go także w poglądach Kazimierza Dąbrowskiego<sup>269</sup>. Integralny rozwój człowieka to ścieżka samodoskonalenia bazująca na wszechstronnym rozumieniu człowieka i jego rozwoju. Umożliwia ciągłe podnoszenie na wyższy poziom dojrzałości, mądrości i kompetencji. Korzysta z dorobku „podejścia integralnego”, które porządkuje pracę rozwojową i przez wychowanie nadaje jej kierunek.

Rozwój integralny dotyczy wszystkich głównych aspektów życia człowieka – fizycznego, umysłowego (percepcja, pamięć, uwaga), językowego, emocjonalnego, społecznego, moralnego, osobowościowego, religijnego i duchowego. Jego zasadniczym i podstawowym założeniem jest dążenie do bycia indywidualnością i specyficzną osobą integrującą się w celu uzyskania optymalnego dla siebie stopnia funkcjonowania i adaptacji do środowiska. Proces ten powinien prowadzić

<sup>268</sup> Tamże.

<sup>269</sup> Por. R. Jaworski, *Harmonia i konflikty. Empiryczna weryfikacja podstawowego paradygmatu psychologii pastoralnej*, Warszawa 2004, 2006<sup>2</sup>.



do rozwoju dojrzałej i dobrze funkcjonującej osobowości, która będzie otwarta na doświadczenia swoich doznań płynących z wewnątrz organizmu, jak i otoczenia, odpowiedzialna za siebie i innych, szanująca godność własną i innych ludzi, ciesząca się wolnością w podejmowaniu decyzji, niebojąca się okazywania swoich uczuć, wzruszeń, kierująca się przesłankami rozumowymi oraz empatią, zdolna do autentycznego dialogu i współpracy z innymi ludźmi<sup>270</sup>. Tak rozumiany cel rozwoju zakłada działalność i dorobek wielu ludzi pracujących nad pełną „mapą” rzeczywistości, która pomaga ująć całą złożoność tego, kim jesteśmy, ku czemu zmierzamy i co nas otacza. Istotny jest tu wpływ środowiska rodzinnego, które odgrywa rolę kluczową, a następnie szkoły, grupy rówieśniczej czy środków społecznego przekazu. Środowiska te mogą wspomagać integralny rozwój, ale mogą go też utrudnić, a nawet wypaczyć<sup>271</sup>.

Opisanie rozwoju w poszczególnych okresach, a w szczególności w okresie dzieciństwa, pozwala uchwycić prawidłowości rozwojowe dotyczące poszczególnych sfer i stadiów rozwoju różnych czynności i umiejętności, na co zasadnie zwraca uwagę Maria Kielar-Turska<sup>272</sup>. W biegu ludzkiego życia zmiany rozwojowe są nieuchronne. Jednak racjonalność procesu dokonujących się przemian zawsze wymaga określenia problemu i sformułowania celu zmiany, rozstrzygnięcia rodzących się pytań: Co i dlaczego i czy na pewno powinno podlegać zmianie? Jaki stan rzeczy winien zostać osiągnięty? W imię jakich celów i jakich wartości ma się dokonywać integracja ludzkiego rozwoju? Definiowanie integralnego rozwoju i wychowania ze względu na jego złożoność i wieloaspektowość jest procesem trudnym i zależy od wyjściowych założeń antropologicznych, pytania o proces rozwoju i jego uwarunkowania (dziedziczne czy środowiskowe), a także sposobu oraz stopnia konceptualizacji zjawisk go stanowiących.

Punktem wyjścia dla koncepcji integralnego rozwoju człowieka, a ujmując to słowami papieża Pawła VI – „całego człowieka”, jest właściwa człowiekowi natura. W niej łączą się pierwiastki duchowe i materialne, przy czym potencjalność człowieka przejawia się właśnie dzięki elementowi duchowemu ludzkiej natury. Rozwój człowieka, inspirowany potencjalnością jego duchowości, osobową podmiotowością, sprawczością, relacyjnością i celowością dokonuje

<sup>270</sup> J. Bielecki, *Integralny rozwój osobowy i jego uwarunkowania*, w: *Ks. prof. UKSW. dr. hab. Jan Bielecki UKSW*. Warszawa, [www.fidesetratio.org.pl/files/plik/pdf/bieleckis.pdf](http://www.fidesetratio.org.pl/files/plik/pdf/bieleckis.pdf) (dostęp: 3 VII 2018 r.).

<sup>271</sup> Szerzej na ten temat: A. Rynio, *Integralny rozwój człowieka*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 448-453, też., *Integralne wychowanie*, w: tamże, s. 440-448.

<sup>272</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój dziecka*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006, s. 494.

się w świecie materialnym, zgodnie z jego prawami. Dlatego właśnie domaga się nie tylko ilościowego rozwoju, ale także jakościowego. Nie można więc zrealizować potencjalności ludzkiej natury jedynie w wymiarze ekonomiczno-gospodarczym, zamykając zagadnienie w sferze przemian ilościowych. Potrzebny jest także społeczny i kulturowy wymiar poszerzający zagadnienie o sferę przemian jakościowych. Integralny rozwój polega nie tylko na wszechstronnym czy też całościowym rozwoju człowieka, a więc obejmującym istotne wymiary jego egzystencji, to także rozwój harmonijny.

### 3.2 Podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania

Chcąc wyjaśnić istotę integralnego wychowania osoby, ważne wydaje się przywołanie jego głównego założenia, jakim jest, przyjmowane na użytek niniejszej dysertacji, pojmowanie osoby ludzkiej i wychowania w ujęciu personalistycznym. Pod pojęciem osoby rozumie się jednostkowy, indywidualny, substancjalny, cielesno-duchowy podmiot zdolny działać w sposób rozumny, dobrowolny, moralny, społeczny w celu harmonijnego ubogacenia siebie i innych ludzi w zakresie kultury<sup>273</sup>. Integralne wychowanie obejmuje struktury procesu wychowawczego ujętego integralnie jako pewien byt jednolity, którego nie da się sprowadzić do funkcjonowania jedynie poszczególnych elementów<sup>274</sup>. Jest wspomaganie ducha ludzkiego we wchodzeniu w kontakt z całą rzeczywistością. Do jego istoty należy „budzenie w człowieku tego, co ludzkie” i pomaganie w zrozumieniu stanowiących rzeczywistość czynników, w ich płodnym pomnażaniu się, aż do ogarnięcia ich całości, która pozostaje prawdziwym horyzontem ludzkich działań. Polega ono na podtrzymywaniu żywego pragnienia poszukiwania nieskończoności i wspieraniu każdego człowieka w jego integralnym rozwoju, czyli wspomaganie wychowanka w drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa w harmonijnym rozwoju swych potencjalności tkwiących w poszczególnych sferach (fizyczna, psychiczna, społeczna, kulturowa, religijna) oraz integrowaniu ich ze sobą ze względu na wartości. Wychowanie integralne w myśli i praktyce pedagogicznej wiąże się z całościową wizją człowieka, jego natury i rozwoju. Cechą charakterystyczną jest realistyczne ujmowanie rzeczywistości człowieka we wszystkich wymiarach jego bytu (*bios, logos, ethos, agos i los*), czyli w sferze biologicznej (wychowanie fizyczne), psychologicznej (wychowanie umysłowe), socjologicznej (wychowanie społeczne, obywatelskie), moralnej, (wychowanie moralne),

<sup>273</sup> W. Granat, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań 1985, s. 69-70.

<sup>274</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 132.

ekologicznej, kulturowej (wychowanie międzykulturowe) i duchowej (wychowanie religijne, chrześcijańskie), bez pomijania jakiegokolwiek oraz w kontekście wielowymiarowości jego życia i działania<sup>275</sup>. Koncepcja wychowania otwarta na prawdę o człowieku, dobro, celowość ludzkiego działania i wartość religii, chroni przed różnego rodzaju zgubnymi redukcjonistycznymi teoriami mającymi swe korzenie w błędnym rozumieniu osoby ludzkiej. Takie rozumienie wychowania stawia na każdym etapie rozwoju człowieka określone zadania, których realizacja czyni osobę doskonalszą, dojrzałą, bardziej odpowiedzialną w jej wymiarze duchowo-moralnym, wolitywnym, fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym czy społecznym. Jej oznaką są autonomicznie podejmowane przez osobę decyzje o wybieraniu dobra i unikaniu zła<sup>276</sup>.

Podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania w tradycji chrześcijańskiej, a zarazem personalistycznej, oferują konkretną propozycję wychowawczą opartego na całościowej wizji człowieka widzianego jako szczególna, samoistna wartość oraz podmiot związany z osobową transcendencją. Biorąc pod uwagę kierunki formacji osobowej, społecznej i religijnej, a przy tym uwzględniając współczesny kontekst kulturowy i pedagogiczny, w wychowaniu podkreśla się konieczność odzyskania integralnej wartości osoby ludzkiej i wartości ludzkiego życia, co jest możliwe „jedynie w tajemnicy Słowa Wcielonego”<sup>277</sup>, w której wyjaśnia się tajemnica człowieka. Z tego względu „ktokolwiek idzie za Chrystusem, Człowiekiem doskonałym, sam też pełniej staje się człowiekiem”<sup>278</sup>. Na gruncie integralnej prawdy o osobie ludzkiej wychowanie jako proces i jako wynik jest zawsze spotkaniem osób na płaszczyźnie asymetrycznych relacji. Strukturalnie jest ono powiązane z relacjami międzypokoleniowymi, przede wszystkim wewnątrz rodziny, które są relacjami społecznymi. Elementami współtworzącymi proces integralnego wychowania, oprócz oddziaływania wychowawców, instytucji wychowujących czy pozainstytucjonalnych środowisk wychowujących, są: aktywność własna wychowywanego, autorytet, spotkanie, dialog, cierpienie i odniesienie do potrzeb obiektywnych (prawdy, dobra i piękna). Wychowanie to bazuje na szacunku, miłości i zaufaniu. Uwzględnia wolność i odpowiedzialność,

<sup>275</sup> Por. J. Karczewska, *Integralne wychowanie. Chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce 2012; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki; tenże, Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.

<sup>276</sup> Z. Marek, *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2017, nr 1, s. 33-34.

<sup>277</sup> „*Gaudium et spes*”. *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 1968, 2012<sup>2</sup>, nr 22a.

<sup>278</sup> Tamże, nr 41a.

a akcentując wartości osobowe, takie jak godność, powołanie, miłość, prawda czy dobro, szczególnie miejsce przypisuje wartościom religijnym, moralnym, kulturowym i społecznym. Obejmuje ono rzeczywistość ludzką i nadprzyrodzoną. Dotyka kontekstu osoby i całej ludzkości. Bazuje na tradycji i historii i każe daleko patrzeć w przyszłość, dążąc do najwyższych i uniwersalnych wartości. Potrzebuje dobrze przemyślanej teorii, zasad i struktur.

W praktyce jest ono obdarzaniem młodych pokoleń pomocą w stawaniu się człowiekiem, co zostało podkreślone przez Jana Pawła II w wystąpieniu na forum UNESCO. „W wychowaniu bowiem chodzi o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał» – aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej «być» nie tylko z «drugimi», ale i «dla drugich». Tak rozumiane wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych”<sup>279</sup>. Papież, dostrzegając możliwość bycia wychowywanym przez wszystko, co życie niesie, widział w wychowaniu „sztukę” skutecznych oddziaływań wobec konkretnych osób żyjących w określonych warunkach i sytuacjach. To, czego nauczał odnośnie człowieka i jego wychowania pozwala widzieć w osobie ludzkiej źródło zadań, obowiązków i uprawnień, a przede wszystko źródło wartości. Wychowanie, będąc naturalnym wydobywaniem człowieczeństwa i osobowości, nie gwałcą tego, co naturalne w człowieku i tego, kim człowiek jest, ukazuje przed nim samym żywy i nieutopijny obraz tego, kim „być może”. Jego istotą jest pomaganie, nie zaś nakłanianie, presja czy przyuczanie. Owo bycie tym, kim człowiek stać się może, jest możliwe, kiedy wychowanie odniesione jest do Boga i ujmowane jako „kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie będzie brał udział”<sup>280</sup>.

W nauczaniu Jana Pawła II dotyczącym rzeczywistości, jaką jest wychowanie, do czego jeszcze szczegółowo powrócę, z łatwością dostrzec można obecność doktryny papieża Pawła VI o „pierwszeństwie osoby nad rzeczą, etyki nad techniką, bycia nad posiadaniem i miłosierdzia nad sprawiedliwością”. Czwórmiar ten, będąc antidotum na wewnętrzne i zewnętrzne zagrożenia, stanowi formułę integrującą wychowanie godne osoby i umożliwia wychodzenie z różnorodnych

<sup>279</sup> Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w UNESCO. Paryż 2 VI 1980, w: M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula (red.), *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym 1986, 1988<sup>2</sup>, nr 11.

<sup>280</sup> „*Gravissimum educationis*”, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II...*, nr 1.

kryzysów, jakie towarzyszyły i dalej towarzyszą jednostkom, ludom i narodom<sup>281</sup>. W omawianym nauczaniu mamy do czynienia z wychowaniem, które opierając się, podobnie jak w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko, na „rozumie, religii i dobroci”<sup>282</sup>, nie tylko, że nie gubi i nie eliminuje niczego, ale integruje wszechstronny rozwój jednostki wokół prawdy, religii i dobra. Obejmuje ono całego człowieka z jego życiem fizycznym, aktywnością intelektualną, społeczną, życiem uczuciowo-emocjonalnym, zdolnością wyboru dobra i realizacji zamierzonych celów. Będąc zorientowanym na zasadniczy cel, jakim jest realistycznie pojmowana świętość człowieka, prowadzi do przejścia od zniewolenia, reaktywności, niepewności i zagubienia do wolności i stopniowego otwierania serca na Boga i bliźnich oraz przyswajania wartości absolutnych, transcendentnych<sup>283</sup>.

Stanowiąc skuteczną ochronę przed licznymi zagrożeniami ze strony cywilizacji współczesnej, a uwzględniając funkcjonowanie własnego organizmu, spełnia postulaty stawiane integralnemu wychowaniu chrześcijańskiemu, które jest zarazem wychowaniem naturalnym, prozdrowotnym, proekologicznym, aksjologicznym, noetycznym, moralnym, eklezjalnym, ekumenicznym, prospołecznym i prorodzinnym. Pozwala też na stworzenie odpowiednich programów wychowawczych w tym względzie i w tych płaszczyznach, które bynajmniej nie są płaszczyznami jedynymi, jakie papieska wizja uwzględnia.

### 3.3 Charakter jako struktura osobowości, umożliwiająca integrację i transcendencję osoby<sup>284</sup>

Problem kształcenia charakteru był i jest przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin wiedzy. Wypowiadali się na ten temat nie tylko pedagodzy, ale i psychologowie, filozofowie, historycy, teologowie. Lista prac poświęconych tej problematyce jest stosunkowo długa. Do najbardziej znanych opracowań należą publikacje autorstwa m.in.: o. J. Adamskiego, Stefana Baleya, ks. Jana Ciemniewskiego, Ludwika Jaxa-Bykowskiego, Juliana Ochorowicza, Witolda Rubczyńskiego, Lucjana Zarzeckiego. Zagadnieniu kształcenia cha-

<sup>281</sup> I. Stolarczyk, *W trosce o nowe oblicze cywilizacji*, [www.currenda.diecezja.tarnow.pl/archiwum/1-99/r-2htm](http://www.currenda.diecezja.tarnow.pl/archiwum/1-99/r-2htm) (dostęp: 3 VII 2018 r.).

<sup>282</sup> Jan Paweł II, *List „Juvenum Patris” w 100. rocznicę śmierci św. Jana Bosco*, Watykan 1988. (JP, nr 9).

<sup>283</sup> Tamże.

<sup>284</sup> Tytuł paragrafu zaczerpnięto z artykułu A. Lenzion *Charakter jako struktura osobowości, umożliwiająca integrację i transcendencję osoby*, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji*, Lublin 2014, s. 63-80.

rakteru poświęcono wiele uwagi w wydaniach pedagogicznych kierowanych do nauczycieli i wychowawców. Dobrze ukształtowany charakter utożsamiano najczęściej z moralnym charakterem, który sprawia, że człowiek wieździe mądrze i roztropne Źycie.

Termin „charakter” etymologicznie wywodzi się z języka greckiego *charassein* (naciąć, znakować). Od tego czasownika powstał rzeczownik *charaks*, a następnie słowo *charakter*, które w języku greckim oznaczało „rylec, rzeźbienie, rysy twarzy”. Odnosząc się do treści, słowo „charakter” jest bliskie wyrazowi *areté* oznaczającemu cnotę, jak również słowu *etos*, oznaczającemu obyczaj, a także wyrażeniu *etiké areté* odnoszącemu się do postępowania cnotliwego.

W rozumieniu Anny Lendzion charakter to „zespół cech lub postaw wartościujących człowieka powiązanych ze sobą we względnie trwały system, ukształtowany zgodnie z uwewnętrznionymi wartościami; w badaniach bywa utożsamiany z osobowością (charakter w szerokim znaczeniu); inni traktują charakter jako strukturę właściwości i ustosunkowań, kształtowaną w procesie socjalizacji i wychowania na etapie dzieciństwa oraz pracy samowychowawczej w przypadku młodzieży i dorosłych (charakter właściwy, w ścisłym znaczeniu)<sup>285</sup>. Autorka, powołując się na literaturę przedmiotu, wyodrębniła trzy poziomy definiowania charakteru: ogólny, typologiczny i indywidualny. Pozwala to mówić o charakterze człowieka, charakterach ludzkich i charakterze konkretnej osoby. Charakter człowieka to społeczno-moralny aspekt osobowości (Alfred Adler, Maria Grzywak-Kaczyńska, Stefan Szuman, G. Allport, S. Baley, ks. Józef Pastuszka), struktura odpowiadająca za integrację działania wobec otoczenia i transcendowanie, przekraczanie uwarunkowań wrodzonych (np. temperamentalnych) oraz środowiskowych<sup>286</sup>. W tym aspekcie można mówić o dobrym i silnym charakterze lub o człowieku z charakterem. Jest to podejście wartościujące, uwzględniające normę etyczną<sup>287</sup>.

Analizując zjawisko charakterów ludzkich, wyodrębni się ujęcia typologiczne. Podstawą typologii są różne zasady klasyfikacyjne: 1° monotypiczna – akcentuje jedną dominującą cechę (np. egoista, skąpiec, pedant, megaloman, mizantrop itp.); 2° antytypiczna – podkreśla cechy przeciwstawne (np. dojrzały – niedojrzały, prężny – nieprężny, odpowiedzialny – nieodpowiedzialny); 3°

<sup>285</sup> A. Lendzion, *Charakter*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 148.

<sup>286</sup> Wśród cytowanych publikacji A. Lendzion najczęściej przywołuje takich autorów jak: Z. Chlewiński, W. Chudy, S.R. Covey, E. Fromm, M. Grzywak-Kaczyńska, Z. Uchnast, P. Oleś, J. Pastuszka, S. Szuman. W tym miejscu warto też odnotować autorską monografię A. Lendzion, *Młodzież a wartości charakterologiczne*, Lublin 2012.

<sup>287</sup> A. Lendzion, *Charakter...*, s. 148.

polityczna – uwzględnia wiele cech, postaw lub wartości (Eduard Spranger wyróżnił charakter teoretyczny, społeczny, ekonomiczny, polityczny). „Charakter konkretnej jednostki jest układem cech ogólnoludzkich (takich jak: rozumność, wolność, zdolność do miłości), typologicznych (wspólnych dla danej grupy osób) i jedynych, niepowtarzalnych, występujących wyłącznie u tego i tylko tego człowieka”<sup>288</sup>.

A. Lenzion na kanwie koncepcji charakteru człowieka ks. J. Pastuszki<sup>289</sup>, zgodnie z którą strukturę charakteru tworzy ocenianie celów (wartości) bez kontaminacji ze strony emocji i popędów, dokonywanie wyboru („chcę” lub „nie chcę”) i realizowanie wybranego działania, definiuje charakter jako względnie stałą, aktywną i wartościującą postawę człowieka wobec rzeczywistości<sup>290</sup>.

Nie ulega wątpliwości, iż jest to wyuczalna i podlegająca wychowaniu struktura osobowości, zespół względnie stałych ideałów, postaw i nawyków, który pozwala przewidzieć zachowanie się jednostki zgodnie z przyjętym systemem wartości, znamionujący motywację postępowania. Zręby charakteru kształtują się w najwcześniejszym i wczesnym okresie życia na fundamencie budzącej się uczuciowości, z której formuje się przyszły stosunek jednostki do samej siebie, innych ludzi oraz jej przyszłych zadań.

Elementy tej struktury są trudne do rozdzielenia. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się zasady moralne, emocje, czynnik woli, nawyki oraz sumienie. Zasady moralne (normy postępowania) wyznaczają hierarchię wartości uznawaną przez daną osobę, a dojrzałość charakteru wiąże się z sumieniem, będącym wewnętrzną normą moralności, która według ks. J. Pastuszki jest autointencjonalna (oparta na racjonalności – uzasadnieniu sensu norm poprzez odniesienie do prawdy; autonomiczności – samoświadomości ocen, wyborów i działania o charakterze moralnym; normatywności – akceptacji powinności różnej od przymusu)<sup>291</sup>.

Tak rozumiany charakter wiąże się z podmiotowością osoby przejawiającą się w spontanicznej aktywności, inicjatywie i współuczestnictwie. Przy czym – według A. Lenzion – „istotne kryteria opisu osoby są następujące: osoba jest «kimś» a nie «czymś»; ma rozum, wolę, zdolność do miłości-daru; żyje w świecie wartości ludzkich (takich jak prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, miłość); jest bytem, który działa, a nie tylko reaguje; jest otwarta na wspólnotę”<sup>292</sup>. Jest

<sup>288</sup> Tamże.

<sup>289</sup> J. Pastuszka, *Charakter człowieka. Struktura – typologia – diagnostyka psychologiczna*, Lublin 1959, 1963<sup>2</sup>.

<sup>290</sup> A. Lenzion, *Charakter...*, s. 149.

<sup>291</sup> Tamże, s. 150.

<sup>292</sup> Tamże, s.151.

to o tyle istotne, że „charakter jest zapodmiotowany w osobie i stanowi jej empiryczne znaczenie, ponieważ moralnie dobre działanie i postępowanie jest doświadczalnym przejawem osobowego istnienia”<sup>293</sup>.

Kształtowanie dobrego i silnego charakteru, obejmując wszystkie ważne obszary zmian i osiągnięć, zaczyna się od wczesnego dzieciństwa, zaś na jego przebieg nie bez wpływu pozostaje rodzina pochodzenia, a więc ojciec, matka, rodzeństwo, dziadkowie i dalsza rodzina, jak również specyfika domu rodzinnego. Na tę ostatnią składa się pełna miłości, zrozumienia, szacunku i służby atmosfera domu rodzinnego, jakość relacji między rodzicami i rodzeństwem i to wszystko, czego uczy dany dom rodzinny. W tym kontekście ważne jest, aby nie tylko przekazywał on postawę ciekawości i zdziwienia, kształtował uczucia społeczne, estetyczne, moralne i religijne, ale uczył miłości człowieka, Kościoła i ojczyzny, umiłowania wolności, szacunku wobec historii i tradycji. Istotna jest też pomoc w tworzeniu podstaw kierowania emocjami prostymi (np. gniew, strach), jak również w rozwijaniu sfery wolitywno-działaniowej. Dokonuje się to m.in. przez zachęcanie do namysłu nad swoim postępowaniem czy podejmowaniem prostych postanowień i pokazywanie konsekwencji zachowań. Ważne jest kierowanie rozwojem moralnym, społecznym i religijnym.

Jakkolwiek na skutek przeceniania zmienności, co może prowadzić do powstania „osobowości radarowej”, „charakteru merkantylnego”, „tożsamości ameby” – pozbawionej trwałego kształtu formy określania istotnych dla jednostki cech, postaw, zasad postępowania i wartości, charakter jest marginalizowany we współczesnej psychologii osobowości, to jego właściwe wychowanie rozpoczyna się wraz z samowychowaniem. Wychowanek tworzy swój charakter drogą wysiłków i ciągłego pokonywania oporów wewnętrznych, jak i zewnętrznych stawianych przez sytuacje fizyczne (np. kalectwo) i społeczne. Stephen Covey, autor siedmiu nawyków skutecznego działania, do podstawowych zasad charakterologicznych zalicza: sprawiedliwość, uczciwość, ludzką godność, służenie wspólnemu dobru, doskonalenie siebie, realizowanie zdolności i talentów, cierpliwość, systematyczność, zaangażowanie<sup>294</sup>. Nowe teorie osobowości usunęły w cień pojęcie charakteru, względnie całkowicie zastąpiły go terminem „osobowość”, z tego powodu, że kryje on w sobie elementy etyczne i zakłada jakąś filozoficzną koncepcję człowieka, o czym 50 lat temu pisał ks. J. Pastuszka<sup>295</sup>.

<sup>293</sup> Tamże.

<sup>294</sup> Por. A. Lenzion, *Charakter jako struktura osobowości...*, s. 64.

<sup>295</sup> J. Pastuszka, *Filozoficzne i empiryczne pojęcie osoby ludzkiej*, „Roczniki Filozoficzne” 11 (1963) z. 4, s. 58.



Kształtowanie charakteru to inaczej samowychowanie i praca nad sobą. Według A. Lendzion „kształtowanie charakteru dotyczy bezpośrednio sfery uczuciowo-dążeńiowej, wolitywno-działaniowej i społeczno-moralnej. Jest ono doskonaleniem siebie przez wysiłek i trud, odnosi się do sfery psychiczno-duchowej (np. religijno-moralnej); wiąże się z całościowym rozwojem ku coraz pełniejszej integracji i transcendencji”<sup>296</sup>. Odczytując i popularyzując koncepcję kształtowania charakteru młodzieży ks. J. Pastuszki, A. Lendzion zwraca uwagę na cztery wyróżnione przez niego cele: poznanie siebie, tworzenie podbudowy noetycznej, formowanie woli i rozwijanie uczuć. „Poznanie siebie obejmuje ocenianie własnej osoby na podstawie działania, realizacji zadań życiowych, urzeczywistniania postanowień. Tworzenie podbudowy noetycznej zawiera w sobie kształtowanie kryteriów wartościowania, wzorów osobowych, światopoglądu, oceniania prawdziwości wartości i ich internalizacji. Formowanie woli odnosi się do zdobywania umiejętności związanych z wyborem dążeń i celów, kontroli własnych emocji i reakcji somatycznych, realizowania zdolności do wysiłku, cennienia celów wymagających trudu w ich osiągnięciu, aktywnego ustosunkowania się do codziennych obowiązków i zadań”<sup>297</sup>.

Potrzeba doskonalenia się i samowychowania dochodzi do głosu najsilniej w okresie dorastania i młodości, stąd tak ważne jest wpajanie poczucia wartości ideałów i wzniosłych celów ludziom młodym. Istotna rola w tym względzie, poza rodziną i szkołą, przypada organizacjom młodzieżowym o celach wychowawczych bazujących na ideałach skautingu, w których rozwija się w wychowankach pożyteczne sprawności, takie jak odwaga, prawdomówność, opiekuńczość, obowiązkowość, pracowitość, wytrwałość czy zamiłowanie do porządku. Nie bez znaczenia w kształtowaniu charakteru w okresie dzieciństwa i młodości są pozytywne wzory postępowania. Ich naśladowanie pozwala ugruntować autentyczne zasady moralne i właściwy pogląd na świat i życie.

W opinii ks. J. Pastuszki rozwój osoby oparty na integracji i transcendencji jest kierowany przez świadomy, celowy wysiłek podlegający ocenie w odniesieniu do normy określającej dojrzałość z uwzględnieniem wymiaru moralnego. Taka koncepcja rozwoju psychiczno-duchowego łączy się bardziej z teorią autotranscendencji według V.E. Frankla niż z ujęciem rozwoju psychicznego jako aktualizacji siebie przez Abrahama H. Maslowa i C. Rogersa.

Personalizm integralny – jak zauważa Michał Drózd – w sposób jednoznaczny akcentuje podmiotowość człowieka i obecność w jego naturze wymiaru duchowego. Człowiek jest częścią przyrody, przez którą bywa w wieloraki sposób

<sup>296</sup> A. Lendzion, *Charakter...*, s. 152.

<sup>297</sup> Tamże.

uwarunkowany, funkcjonuje przez swoją biologiczność i materialne ciało w przyrodzie, czasie i przestrzeni, ale wymyka się z ich granic dzięki swemu duchowi, a jako osoba-podmiot transcenduje wielorakie uwarunkowania<sup>298</sup>.

Wobec powyższego wyodrębnia się transcendencję: 1° podmiotową – „wewnętrzność” natury ludzkiej stanowi pierwszy, fundamentalny wyraz ludzkiej transcendencji. Karl Jaspers powiedział, że „tylko człowiek może z pełnym uzasadnieniem powiedzieć «ja jestem»”. M. Scheler zwrócił uwagę na fakt, że człowiek jest takim bytem, który w stosunku do swoich popędów może powiedzieć „nie”. Tylko on potrafi przemienić naturę (bieg działania zdeterminowany przez struktury naturalne) w wolność (taki sposób działania, który płynie z autodeterminacji). Człowiek jako osoba, podmiot duchowych aktów i przeżyć tworzy swoje duchowe wnętrze, swoją wewnętrzność, jest zdolny do autorefleksji; w duchowym wnętrzu wykracza poza różnorodne uwarunkowania; 2° dynamiczną – istniejącą w czynach, działaniu, kulturze. Jest dalszym przejawem transcendencji osoby. Osoba ludzka wyraża się w czynie. „Po owocach poznacie ich”. Różne formy aktywności są ekspresją osoby; 3° społeczną – wyrażającą się w byciu dla drugiej osoby w różnych formach życia człowieka, z drugim człowiekiem i dla drugiego człowieka (małżeństwo, rodzina, państwo, Kościół); 4° aksjologiczną – człowiek zmierza do wartości i żyje wartościami, które są ponad nim (prawda, dobro, miłość, religia); realizuje je, troszczy się o ich spełnienie w sobie i wokół siebie; 5° religijną (wertikalną) – osoba ludzka przekracza świat przyrody „w górę” – w poznawaniu i miłości nakierowanej ku Bogu, który jest ostatecznym celem jej dążeń<sup>299</sup>.

Człowiek przez swoje działania nie tylko przemienia rzeczy i społeczność, lecz doskonali też samego siebie. Uczy się wielu rzeczy, rozwija swoje zdolności, wychodzi z siebie i ponad siebie. Ludzkie działanie scala człowieka i warunkuje przekraczanie przez niego determinizmu biologicznego i społecznego. Doświadczenie własnej podmiotowości i sprawczości jest powiązane z otwartością na odkrywanie obiektywnych (zobowiązujących, powinnościowych) wartości w otoczeniu oraz gotowością do podejmowania zadań życiowych rozpoznanych jako znaczące na danym etapie i w ciągu całego życia. Ksiądz J. Pastuszka, podobnie jak inni psychologowie egzystencjalni V.E. Frankl i R. May, unika absolutyzowania i przewartościowania ludzkiej podmiotowości, uznając równocześnie jej istotne

<sup>298</sup> M. Drożdż, *Spór o człowieka – antropologia integralna wobec redukcjonizmu*, w: M. Brachowicz, A. Tylikowska (red.), *Ciało: zdrowie i choroba*, Lublin 2011, s. 77.

<sup>299</sup> Tamże.

znaczenie w kształtowaniu aktywnej, względnie stałej i wartościującej postawy wobec życia, czyli charakteru<sup>300</sup>.

Elementarna dojrzałość charakteru młodego człowieka łączy się z pełniejszą integracją, która nie oznacza jedynie wielowymiarowości rozwoju osoby, ale scalenie, które dokonuje się przez hierarchiczne uporządkowanie wymiarów ludzkiego istnienia i działania, z uznaniem pierwszeństwa temu co duchowe (związane z moralnością i religijnością) w stosunku do aspektów naturalnych, biopsychospołecznych ludzkiego funkcjonowania o różnych poziomach organizacji leżących u ich podstaw struktur. Integracja ściśle wiąże się z transcendencją, czyli przekraczaniem niższych form poznania, reagowania emocjonalnego pobudzania i ukierunkowania zachowania ku wyższym rodzajom myślenia, uczuć i dążeń. Zdaniem A. Lendzion „zewnątrzny wymiar transcendencji podmiotu osobowego wyraża się w realizowaniu istotnie wartościowych celów, które są odkrywane i wybierane jako dobre, a nie w dowolny sposób tworzone. Charakter jako wyższy poziom rozwoju osobowości odnosi się do jednoczącej filozofii życia według G. Allporta<sup>301</sup>. Zawiera ona w sobie cele życiowe, istotne wartości, sumienie, powinności oraz dojrzałą wewnętrzną religijność.

Filozofia ta harmonizuje dążenia człowieka, daje mu świadomość celu własnego życia, nadaje kierunek znaczącej aktywności życiowej i jednoczy wysiłki ze względu na podstawową orientację osobiście kształtowanej egzystencji. Domaga się jednak orientacji na wartości transcendentne, moralność i dojrzałą religijność. Orientacja ta jest możliwa, jeśli uwzględni się fakt, że człowiek na mocy samodzielności bytu i sprawczej siły działania jest wolny i wezwany przez Boga do odpowiedzialności przeżywanej w sumieniu<sup>302</sup>. W fakcie sumienia osoba ludzka otrzymuje nowy wymiar – transcendentalny<sup>303</sup>, dlatego jest istotą warunkowaną zarówno tym, co określamy „naturą”, jak i „kulturą”, a także „transcendencją” przez co człowiek staje się wręcz tajemnicą i takiego charakteru nabiera także rozumienie jego wychowania<sup>304</sup>.

<sup>300</sup> Por. A. Lendzion, *Charakter jako struktura osobowości...*, s. 70.

<sup>301</sup> Tamże, s. 71.

<sup>302</sup> Zob. R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski*, tłum. J. Koźbiał, Poznań 1991, s. 29, 36-38.

<sup>303</sup> Zob. m.in. M.A. Krąpiec, *Prawo naturalne a prawo pozytywne*, w: J. Guzowski (red.), *Człowiek sumienia. Materiały II Spotkań Naukowych w „Hosianum”*, Olsztyn, 1997, s. 126-161; w ujęciu teologicznym J. Nagórny, *Sumienie – źródło wolności czy zniewolenia?*, w: J. Guzowski (red.), *Człowiek sumienia...*, s. 41-70 oraz W. Granat, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań 1985, s. 526-528.

<sup>304</sup> Zob. M. Nowak, *Integralna wizja kultury u podstaw chrześcijańskiego wychowania*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000, s. 22.

### 3.4 Wychowanie integralne jako „centralna intuicja” w tradycji edukacyjnej Kościoła

Idea wychowania integralnego obecna jest jako „centralna intuicja” w tradycji edukacyjnej i myśli chrześcijańskiej Kościoła katolickiego. Jej podstawą jest chrześcijańska koncepcja człowieka i wychowania. Na gruncie pedagogiki szczególnie rozwija ją personalizm i humanizm chrześcijański pojmujący proces wychowania integralnego jako stopniowe dochodzenie do własnej doskonałości przez ustawiczną pracę nad aktualizacją otrzymanych od natury zadatków i potencjalności i zmierzanie tą drogą do dojrzałej osobowości. Z istoty ludzkiej wynika, że chce zawsze być w pełni sobą, formować się i doskonalić. Wszystkie kręgi edukacyjne mają konkretne zadania wychowawcze i wzywa się je do współdziałania mającego prowadzić do naczelnego celu, jakim jest dojrzała osobność przejawiająca się dojrzałością fizyczną, psychiczną, społeczno-moralną, kulturotwórczą i duchową.

Za przedstawicieli tego nurtu uznaje się przede wszystkim ks. Pietro Baido, Friedricha W. Foerstera, ks. R. Guardiniego, Giuseppe Groppo, Gabriela Marcela, J. Maritaina, Emmanuela Mouniera, M. Schelera, Otto Willmanna, zaś na gruncie polskim m.in.: Franciszka Adamskiego, ks. Jerzego Bagrowicza, ks. Czesława Bartnika, M. Gogacza, ks. Wincentego Granata, B. Kiereś, ks. Zbigniewa Marka, ks. M. Nowaka, K. Olbrycht, ks. Franciszka Sawickiego, ks. Janusza Tarnowskiego, o. J. Woronieckiego. Pełną koncepcję wychowania integralnego przedstawił S. Kunowski. Obejmuje ono działania w zakresie wychowania umysłowo-ideowego, praktyczno-życiowego, higieniczno-fizycznego, moralno-społecznego, kulturalno-estetycznego. W koncepcji tej integralną dojrzałość osobową osiąga się m.in. przez introcepcję wartości, harmonizując proces rozwoju wychowawczego i równoważąc wpływ personalizacji i socjalizacji przy równoczesnym współdziałaniu wychowanka, świadomego podmiotu edukacji, z wychowawcami i łaską Bożą.

Historycznie rzecz ujmując, koncepcja integralnego ujęcia wychowania, w którym jest miejsce na wieloaspektowe wychowanie do odpowiedzialności, przejawia się w pismach i działalności pedagogicznej m.in.: Edmunda Bojanowskiego, Augusta Cieszkowskiego, m. Marceliny Darowskiej, Jadwigi Działyńskiej-Zamoyskiej, Kazimierza Górskiego, Hugo Kołłątaja, Stanisława Konarskiego, J. Korczaka, s. Urszuli Ledóchowskiej, ks. Bronisława Markiewicza, Stanisława Staszica, Cecylii Plater-Zyberkówny, s. Barbary Żulińskiej. Także w nauczaniu pasterskim kard. Stefana Wyszyńskiego, kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II, Benedykta XVI i Franciszka znajdujemy całościową wizję wychowania człowieka. Ważną rolę w tworzeniu integralnej wizji wychowania, jakże istotnej dla współczesnej myśli pedagogicznej, odgrywają dawni i współcześni myśliciele, pisarze katolicki,

zapomniani dziś ojcowie Kościoła. Fundamentalne jest także nauczanie papieży i założycieli edukacyjnych ruchów oraz stowarzyszeń, jak również działalność instytucji edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem przedszkoli, szkół i uniwersytetów katolickich. Teoria i praktyka wychowawcza Kościoła sprawiły, że dziś można śmiało mówić o „doktrynie wychowawczej Kościoła”, która, w opinii S. Kunowskiego, stała się „podstawą tradycji wychowania europejskiego w ogóle”<sup>305</sup>.

Zagadnienie integralnego wychowania w nauczaniu Kościoła katolickiego<sup>306</sup> posiada bogatą literaturę. Należą do niej prace księży J. Tarnowskiego, J. Bagrowicza, Stanisława Dziekońskiego, którzy zebrali, uporządkowali, przeanalizowali i przedstawili niemal wszystkie wypowiedzi Kościoła na temat wychowania od początku XIX w. do Soboru Watykańskiego II<sup>307</sup>. Kontynuacją i niejako uzupełnieniem ich pracy jest studium kanoniczno-pastoralne ks. Jana Krajczyńskiego, w którym w sposób rzeczowy i uporządkowany zaprezentował on posoborowe nauczanie Kościoła na temat wychowania<sup>308</sup>. Dopełnieniem tych ważnych i synte-

<sup>305</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa, 1997, s. 104. Wydaje się, że owa doktryna wychowawcza Kościoła katolickiego, ale także w jakiejś mierze Kościołów chrześcijańskich, znajduje swoje naukowe opracowanie w pedagogice chrześcijańskiej, będącej odrębną dyscypliną pedagogiczną, naukowym systemem wychowania bazującym na podstawowych źródłach chrześcijaństwa – Objawieniu Bożym, zawartym w Piśmie Świętym, oraz tradycji wychowawczej poszczególnych wyznań chrześcijańskich. Dlatego w jej ramach mówimy m.in. o pedagogice katolickiej, protestanckiej (ewangelickiej) oraz o prawosławnej myśli pedagogicznej. Ta dyscyplina pedagogiczna, znajdująca się w duchowym klimacie religii chrześcijańskiej, uznaje Objawienie za tzw. kryterium negatywne, tzn. poddające krytyce ewangelicznej wypracowane przez pedagogikę koncepcje, głównie antropologiczne i aksjologiczne (zob. J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 121-125; zob. też M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, 2001, s. 87).

<sup>306</sup> Od strony naukowej zagadnieniem tym zajmuje się pedagogika chrześcijańska (dokładniej pedagogika katolicka), jak również teologia katolicka, w tym szczególnie pedagogika pastoralna (zob. T. Sakowicz, *Pedagogika pastoralna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 185-192), oraz katolicka nauka społeczna.

<sup>307</sup> J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982; J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006; S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła. Od XIX w. do Soboru Watykańskiego II*, Warszawa 2000. Autorzy ci bardzo precyzyjne ujmują i prezentują ewolucję nauczania Kościoła na interesujący nas temat, zapoznając czytelnika z bogatą dla omawianego zagadnienia literaturą przedmiotu.

<sup>308</sup> J. Krajczyński, *Wychowanie dzieci i młodzieży w świetle posoborowych dokumentów Stolicy Apostolskiej i Konferencji Episkopatu Polski*, Płock 2002. W powyższej publikacji znajdujemy wymienione i zaprezentowane posoborowe nauczanie Urzędu Nauczycielskiego Kościoła zamieszczone w licznych adhortacjach, encyklikach, listach apostoelskich, katechezach, homiliach i przemówieniach. Autor podkreśla, że znaczna

tyzujących prac jest publikacja pastoralna ks. Bogusława Drożdża, podkreślająca samoświadomość wychowawczą Kościoła w społeczeństwie pluralistycznym<sup>309</sup>, jak również autorskie monografie ks. Stanisława Chrobaka<sup>310</sup>, Joanny Karczewskiej<sup>311</sup>, ks. M. Nowaka<sup>312</sup>, s. Marii Loyoli Opieli<sup>313</sup>, Aliny Rynio<sup>314</sup>, ks. Mariusza Sztaby<sup>315</sup>. Wspomniane wyżej prace stanowią nieocenioną pomoc w analizowaniu źródeł nauczania Kościoła katolickiego dotyczącego zagadnienia wyznaczonego tematem niniejszego paragrafu. Jak wskazuje powyższa literatura, tych źródeł jest wiele, dlatego w głównej mierze ograniczę się do najbardziej podstawowych i pierwszorzędnych, wśród których wyróżniam: *Deklarację o wychowaniu chrześcijańskim* (DWCH)<sup>316</sup>, Kodeks prawa kanonicznego (KPK)<sup>317</sup>, Katechizm Kościoła Katolickiego (KKK)<sup>318</sup>.

Z dokumentów tych jednoznacznie wynika, że wyznacznikiem koncepcji społecznego, jak i integralnego wychowania jest przyjmowana antropologia. Koś-

---

część dokumentów tu omówionych, a dotyczących zagadnienia wychowania, ukazała się za pontyfikatu Jana Pawła II dla którego troska o młode pokolenie należała do priorytetowych w jego pasterskim posługiwaniu (s. 17).

<sup>309</sup> B. Drożdż, *Wychowawcza funkcja Kościoła w społeczeństwie pluralistycznym. Studium pastoralne*, Legnica 1997.

<sup>310</sup> S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Warszawa 2009.

<sup>311</sup> J. Karczewska, *Integralne wychowanie. Chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce 2012.

<sup>312</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, s. 20. Autor ukazuje bardzo wyraźną inspirację chrześcijańską (tak w ujęciu statycznym, jak i dynamicznym) w wychowaniu i w pedagogice. Fakt inspiracji chrześcijańskiej w pedagogice widzi w roli ubogacenia i pogłębienia perspektywy patrzenia w ujmowaniu problematyki wychowania. Autor zapoznaje też czytelnika z głównymi etapami rozwoju chrześcijańskiej refleksji pedagogicznej (s. 20-34, 82-89); por. tenże, *Kulturowa inspiracja chrześcijańska a wychowanie*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, s. 33-46.

<sup>313</sup> M.L. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013.

<sup>314</sup> A. Rynio, *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 1995, 2001<sup>2</sup>; też, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*; też (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999; też (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*; D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010.

<sup>315</sup> M. Sztaba, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2012.

<sup>316</sup> *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 1968, 2012<sup>2</sup>.

<sup>317</sup> *Kodeks prawa kanonicznego*, Poznań 1984.

<sup>318</sup> *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.

ciół od zawsze troszczył się o pełny i ostateczny rozwój każdego człowieka i całej rodziny ludzkiej. Świadomy różnych wymiarów ludzkiej osoby, które zarazem tworzą znaczące aspekty jej tajemnicy i godności, Kościół w swoim nauczaniu przeciwstawiał się wszelkim redukcjonistycznym, cząstkowym koncepcjom człowieka. Urząd Nauczycielski Kościoła ukazuje i starannie rozważa różne wymiary tajemnicy człowieka, który winien być postrzegany „w całej prawdzie swego istnienia i bycia osobowego i zarazem «wspólnotowego», i «społecznego» – w obrębie własnej rodziny, w obrębie tylu różnych społeczności, środowisk, w obrębie swojego narodu czy ludu (a może jeszcze tylko klanu lub szczepu), w obrębie całej ludzkości” (RH, nr 14)<sup>319</sup>. Myśląc w integralny i zarazem realny sposób o człowieku, wyróżnia się w nim wymiar osobowy, społeczny, kulturowy oraz transcendentny (teologiczny).

Prawda o społecznej naturze człowieka, wyrażająca się m.in. w relacyjności, w świetle wiary nabiera jeszcze głębszego i trwalszego znaczenia. Osoba ludzka stworzona na obraz i podobieństwo Boże (por. Rdz 1,26) jest od samego początku wezwana do życia społecznego (por. Rdz 2,20,23), by czynić sobie ziemię poddaną (por. Rdz 1,26,28-30). Jak uczy Kościół, odnosząc się do Objawienia, „Bóg nie stworzył człowieka jako «istoty samotnej», lecz pragnął, by był «istota społeczną». Życie społeczne nie jest więc czymś zewnętrznym w stosunku do człowieka: może on rozwijać się i realizować swoje powołanie jedynie pozostając w stosunku z innymi ludźmi”<sup>320</sup>. Realizacja osoby ludzkiej dojrzewa i urzeczywistnia się w historii za pośrednictwem relacji osoby z innymi ludźmi. Działanie społeczne człowieka jest więc znaczące i skuteczne dla definitywnego ustanowienia królestwa Bożego na ziemi<sup>321</sup>.

Kościół, mając świadomość społecznej natury człowieka, a co za tym idzie potrzeby jego współpracy z różnymi społecznościami w celu rozwoju osobowego, uczy i zarazem strzeże prawdy o centralnym miejscu osoby ludzkiej w każdym obszarze i przejawie uspołecznienia. „Całe życie społeczne toczy się wokół osoby ludzkiej – głównego, niepowtarzalnego uczestnika tego życia”<sup>322</sup>. Poszanowanie

<sup>319</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptor hominis” o Jezusie Chrystusie Odkupicielu człowieka*, Poznań 1979.

<sup>320</sup> Papiaska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, tłum. D. Chodyniecki i in.; K. Ryczan i in. (red.), Kielce 2005, nr 149. Tak refleksja teologiczno-moralna uzasadnia społeczny wymiar człowieka wyrażający się w zdolności do daru z siebie i do przyjęcia go od drugiego (dialogalny charakter natury człowieka). Zarazem podkreśla zdolność osoby ludzkiej do transcendencji w kierunku innych i Boga. Zob. J. Gocko, *Rozwój społeczny człowieka*, w: M. Kalinowski (red.), *Wzrastanie człowieka w godności, miłości, i miłosierdziu*, Lublin 2005, s. 40-41.

<sup>321</sup> Papiaska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej...*, nr 58.

<sup>322</sup> Tamże, nr 106.

transcendentnej godności osoby ludzkiej, stanowi, w ujęciu Magisterium Kościoła, ostateczny cel społeczeństwa, które powinno być jej podporządkowane: „Osoba ludzka jest i powinna być zasadą, podmiotem i celem wszystkich urządzeń społecznych (...). Porządek społeczny i jego rozwój powinien być nieustannie kierowany na dobro osób, gdyż porządek rzeczy winien być podporządkowany hierarchii osób, nie zaś na odwrót”<sup>323</sup>.

Zdaniem analizującego tę kwestię ks. M. Sztaby „integralna, a przez to realna antropologia, pozwala widzieć Urzędowi Nauczycielskiemu Kościoła także i tę prawdę, że społeczna natura człowieka nie zmierza automatycznie ku wspólnocie osób, ku darowi z siebie, gdyż z powodu pychy i egoizmu człowiek odkrywa i rozwija w sobie załączki aspołeczności, indywidualistycznego zamknięcia i dominacji nad innymi”<sup>324</sup>. To zaś w konsekwencji wskazuje na potrzebę wychowania społecznego każdego człowieka”<sup>325</sup>. Dzieje się tak za sprawą tego, że antropologia chrześcijańska, trwając w nurcie personalizmu realistycznego, ujmuje człowieka we wszystkich wymiarach jego egzystencji, wyróżniając przy tym wymiar osobowy, społeczny, kulturowy oraz transcendentny (teologiczny) osoby ludzkiej, stając się przez to nauką integralną<sup>326</sup>.

Od początku XIX w. aż do Soboru Watykańskiego II papież podkreślali w swym nauczaniu, że naczelnym celem wychowania jest „urobienie” „dobrego chrześcijanina” i „uczciwego obywatela”<sup>327</sup>. Wskazując na społeczną płaszczyznę wychowania chrześcijańskiego, wykazywano troskę o dobrobyt państwa (Leon XIII), zabiegano nie tylko o dobro swojego kraju, lecz także o dobro całej rodziny ludzkiej (Pius XII)<sup>328</sup>.

Ważny dokument tego okresu stanowi encyklika papieża Piusa XI *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* (1929). Była to pierwsza wypowiedź Kościoła wydana w formie encykliki i w całości poświęcona zagadnieniu wychowania chrześcijańskiego<sup>329</sup>. W niej to Papież, odnosząc się do myśli pedagogicznej

<sup>323</sup> „*Gaudium et spes*”, w: *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II...*, Poznań 1967, nr 25- 26; por. KKK, nr 1881; por. Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej...*, nr 130-133.

<sup>324</sup> Tamże, nr 150.

<sup>325</sup> M. Sztaba, *Spoleczna płaszczyzna wychowania chrześcijańskiego w świetle nauczania Kościoła katolickiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 510.

<sup>326</sup> Zob. J. Gocko, *Rozwój społeczny człowieka...*, s. 39 i nn.

<sup>327</sup> Zob. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczanie Kościoła...*, s. 56- 72.

<sup>328</sup> Zob. tamże, s. 58-64.

<sup>329</sup> Zob. Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży „Divini illius Magistri”* (1929), Warszawa 1999. Encyklika ta w literaturze została nazwana „Magna Charta” wychowania katolickiego, gdyż w całości podjęła problem wychowania chrześcijańskiego, dając podstawy pedagogiki katolickiej. Bazuje ona na tradycyjnym modelu



swoich poprzedników, podkreślił, iż wychowanie to „urabianie” dziecka na „dobrego chrześcijanina” i „uczciwego obywatela”, przy czym ten ostatni staje się takim w konsekwencji bycia dobrym chrześcijaninem. Dobry chrześcijanin jest użyteczny dla życia gospodarczego, bo uczestniczy w nim rozwijając, udoskonalając i harmonizując swoje przyrodzone talenty z życiem nadprzyrodzonym, dzięki czemu ubogaca swe życie naturalne na płaszczyźnie duchowo-wiecznej oraz doczesno-materialnej. Papież udowadniając prawdziwość tych twierdzeń, odwołuje się do faktów historycznych, pokazując przykład świętych, którzy osiągnęli w pełni cel chrześcijańskiego wychowania, będąc dobrymi chrześcijanami i zarazem uczciwymi i oddanymi obywatelami<sup>330</sup>.

Papież Pius XII i Jan XXIII, przewodząc Kościołowi po II wojnie światowej, w licznych swoich wypowiedziach i dokumentach zwracali uwagę na konieczność uwzględniania w chrześcijańskim wychowaniu płaszczyzny społecznej, co w praktyce codziennego życia przekłada się na apostolskie zaangażowanie. Akcentowali potrzebę wychowania i czynnego udziału chrześcijan w budowanie pokoju i solidarności na świecie<sup>331</sup>.

Analizując wypowiedzi Kościoła na temat wychowania z okresu od XIX do pierwszej połowy XX w., wydaje się, że „dobremu chrześcijaninowi” i „uczciwemu obywatelowi”, jako głównym celom wychowania chrześcijańskiego, Magisterium Kościoła wyznaczało coraz to nową postawę względem otaczającej go rzeczywistości. Z człowieka pobożnego, ale ograniczonego w swoim działaniu społeczno-politycznym, miał stawać się apostołem Chrystusa spełniającym swe chrześcijańskie posłannictwo wobec każdego człowieka i na wszystkich płaszczyznach życia<sup>332</sup>. Końcowy etap rozwoju myśli pedagogicznej Kościoła w płaszczyźnie społecznej otworzył przed „dobrym chrześcijaninem” i „uczciwym obywatelem” możliwość pełnego zaangażowania się w chrześcijańską przemianę

---

wychowania pojętym jako „urabianie” wychowanka, przez co wraz z wypowiedziami wcześniejszych papieży włącza się w nurt ostrej polemiki z „nowym wychowaniem” mającym podstawę w naturalizmie pedagogicznym przyznającym dziecku nieograniczoną wolność przez zaprzeczenie skutkom grzechu pierworodnego i potrzebie łaski nadprzyrodzonej w wychowaniu. Wychowanie pojmuje jako kształtowanie moralne. Zob. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła...*, s. 12, 21-25, 60-66.

<sup>330</sup> Zob. tamże, s. 61.

<sup>331</sup> Tamże, s. 63-64.

<sup>332</sup> Takie podejście widoczne było podczas II Studium Katolickiego w Wilnie w 1936 r., poświęconego katolickiej myśli wychowawczej, zob. S. Brossa (red.), *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28 VIII – 1 IX 1936*, Poznań 1937, s. 438.

świata, czemu wyraz dał Sobór Watykański II oraz późniejsza myśl wychowawcza Kościoła aż do naszych czasów<sup>333</sup>.

W szesnastu dokumentach Soboru Watykańskiego II zawarto korpus doktryny i zasad inspirujących odnowę Kościoła. „Odnowa ta, jak zauważają badacze, w sposób szczególny objęła swym zasięgiem płaszczyznę wychowania, gdyż wszystkie dokumenty soborowe zmierzające do przebudowania świata według inspiracji chrześcijańskiej, «naładowane są potencjałem wychowawczym»”<sup>334</sup>. Dla poczynionej w tej dysertacji refleksji szczególne znaczenie ma DWCH, dokument, który bezpośrednio porusza tematykę wychowania, stając się przez to najcenniejszym źródłem współczesnej, odnowionej nauki Kościoła o wychowaniu<sup>335</sup>. Spośród bogactwa myśli pedagogicznej, jakie niesie ze sobą to dzieło, zatrzymam się na integralnej płaszczyźnie wychowania.

Ojcowie soborowi mówią o wychowaniu naturalnym, które przysługuje wszystkim ludziom (por. DWCH, nr 1) oraz o chrześcijańskim, będącym wychowaniem nadnaturalnym, stanowiącym uzupełnienie i udoskonalenie naturalnego rozwoju osoby ludzkiej (por. DWCH, nr 2). W dokumencie tym widoczne jest integralne połączenie rozwoju osobowego z chrześcijańskim, przez co zaprezentowano nowy ideał wychowania chrześcijańskiego adresowany do wszystkich ludzi. „Wszyscy ludzie jakiegokolwiek rasy, stanu i wieku mają jako cieszący się godnością osoby nienaruszalne prawo do wychowania, odpowiadającego ich własnemu celowi, dostosowanego do właściwości wrodzonych, różnicy płci, kultury i ojczystych tradycji”<sup>336</sup>. Wychowanie naturalne, jak i chrześcijańskie odbywa się na płaszczyźnie indywidualnej i społecznej. Magisterium Kościoła, kreśląc cel wychowania naturalnego należny wszystkim ludziom na płaszczyźnie społecznej, uczy, że „prawdziwe (...) wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział”<sup>337</sup>. Wychowanie to, jak czytamy w dokumencie, winno dokonywać się „zgodnie z postępowaniem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych” przy równoczesnym harmonijnym rozwijaniu wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych wychowanków (jest to związane z płaszczyzną indywidualną wychowania)<sup>338</sup>.

<sup>333</sup> S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła...*, s. 72.

<sup>334</sup> Tamże, s. 83.

<sup>335</sup> Zob. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, w: J. Grobliński, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II...*

<sup>336</sup> Tamże, nr 1.

<sup>337</sup> Tamże, nr 1.

<sup>338</sup> Tamże, nr 1.

Sobór określając wychowanie należne chrześcijanom, postuluje takie działanie wychowawcze, które obok celu nadprzyrodzonego winno prowadzić wychowywanego chrześcijanina do odpowiedzialności za rozwój Kościoła i chrześcijańskie budowanie świata. „Ponadto świadomi swego powołania – uczy Sobór – niech się przyzwyczajają dawać świadectwo nadziei, która w nich jest (por. 1 P 3,15), jako też pomagać w chrześcijańskim kształtowaniu świata, dzięki któremu wartości naturalne włączone do pełnego rozumienia człowieka odkupionego przez Chrystusa przyczynią się do dobra całej społeczności”<sup>339</sup>.

Omawiany dokument koncentruje się na egzystencji człowieka – jego prawie do wychowania, życiu cielesno-duchowym, nastawionym nie tylko na rozwój w swej jednostkowości, ale i w relacjach z innymi oraz otwartym na cel ostateczny. Mówi o konieczności uwzględnienia uwarunkowań historyczno-kulturowych środowiska, w jakim przychodzi żyć konkretnemu człowiekowi. Wskazuje wreszcie, że cel wychowania chrześcijańskiego mieści w sobie realizację celu wychowania w ogóle. Kreślony w nim ideał wychowania integralnego zawiera cel indywidualny i społeczny. Ten ostatni wskazuje na nowoczesność i ewolucje w pedagogicznej myśli Kościoła, kładącego nacisk na płaszczyznę społeczną wychowania, która obejmuje troskę o szczęście innych przez przysparzanie dóbr społecznych i szerzenie królestwa Bożego na ziemi<sup>340</sup>. Jest to uniwersalne spojrzenie na wychowanie, w którym uwidacznia się jednocześnie indywidualizm i uspołecznienie. Wychowanek nie jest już „urabiany”, ale wezwany do samowychowania, przez co w ideale chrześcijańskiego wychowania dochodzi do połączenia elementów indywidualizmu (subiektywizm pedagogiczny) z uspołecznieniem (obiektywizm pedagogiczny). Takie połączenie ma miejsce w personalizmie pedagogicznym<sup>341</sup>.

Ideał wychowawczy nakreślony w DWCH znajduje swoje rozwinięcie i uzupełnienie w pozostałych dokumentach Soboru, a szczególnie w *Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”* (KDK)<sup>342</sup>, *Konstytucji dogmatycznej o Kościele „Lumen gentium”* (KK)<sup>343</sup> oraz *Dekrecie o apo-*

<sup>339</sup> Tamże, nr 2.

<sup>340</sup> Zob. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła...*, s. 76-80.

<sup>341</sup> Tamże, s. 37-40.

<sup>342</sup> „*Gaudium et spes*”. *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II...*

<sup>343</sup> *Konstytucja dogmatyczna o Kościele „Lumen gentium”*, w: tamże. Szczególne związki między zawartością treściową celu wychowania prezentowanego przez DWCH a nauczaniem zawartym w tym dokumencie znajdujemy w II rozdziale zatytułowanym Lud Boży oraz w rozdziale IV traktującym o katolikach świeckich.

stolstwie świeckich „*Apostolicam actuositatem*” (DA)<sup>344</sup>, które zarazem stanowią podstawę dla całej odnowionej nauki Kościoła katolickiego<sup>345</sup>.

Opisując dogmatyczną pozycję człowieka w Kościele i świecie, KK postuluje kształtowanie określonych postaw w stosunku do świata, rzeczywistości ziemskiej i osoby o odmiennych przekonaniach. Domaga się społecznego wychowania człowieka<sup>346</sup>. Ideał wychowawczy nakreślony w DWCH jest ściśle związany ze stwierdzeniami KDK. Konstytucja, mówiąc o głębokich przemianach, które obejmują wszystkie dziedziny życia wywierające wpływ na człowieka, zwraca m.in. uwagę na konieczność wychowania do pełnej kultury ludzkiej. Bardzo wyraźnie uwypukla aspekt społeczny celu wychowania, wskazując na potrzebę edukacji człowieka do zaangażowania się na rzecz dobra drugich oraz do adekwatnego włączenia się w zbawczą odnowę świata, „Sobór upomina chrześcijan, obywateli obydwu społeczności, aby przykładali się do wiernego wypełniania swych obowiązków ziemskich, kierując się w tym duchem Ewangelii. Odstępują od prawdy ci, którzy wiedząc, że nie mamy tu trwałego państwa, lecz że poszukujemy przyszłego, mniemają, iż mogą wobec tego zaniedbywać swoje obowiązki ziemskie, nie bacząc na to, że na mocy samej wiary bardziej są zobowiązani wypełniać je według powołania, jakie każdemu jest dane”<sup>347</sup>. Kościół chcąc więc, by chrześcijanie przykładali się do wypełniania swoich obowiązków ziemskich, kierując się duchem Ewangelii, czuje się zobowiązany i przynaglony – w sposób szczególnie, mając na uwadze walory i niebezpieczeństwa społeczeństwa pluralistycznego – do wprowadzania ludzi w życie społeczno-kulturowe przez odpowiedzialne integralne wychowanie<sup>348</sup>. Bowiem cała działalność wychowawcza Kościoła zdążyła do tego, by osoba ludzka była zbawiona, a ludzkie społeczeństwo odnowione<sup>349</sup>. Tak mocne wyrażenie soborowe suponuje, iż wymiar wertykalny i horyzontalny są ze sobą ściśle powiązane.

Potencjał wychowawczy, jaki znajduje się w dokumentach Vaticanum II stanowi źródło dla współczesnej pedagogicznej myśli Kościoła katolickiego, co widoczne jest w jego późniejszych wypowiedziach, a szczególnie w nauczaniu Jana Pawła II<sup>350</sup>. Również KPK, w części poświęconej nauczycielskim zadaniom Kościoła, wskazuje na konieczność uwzględnienia w wychowaniu katolickim płaszczyzny indywidualnej i społecznej, „ponieważ prawdziwe wychowanie

<sup>344</sup> Dekret o apostołstwie świeckich „*Apostolicam actuositatem*”, w: tamże.

<sup>345</sup> Zob. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła...*, s. 12-13.

<sup>346</sup> Tamże, s. 85.

<sup>347</sup> KDK, nr 43.

<sup>348</sup> Zob. B. Drożdż, *Wychowawcza funkcja Kościoła...*, s. 97.

<sup>349</sup> Zob. KDK, nr 3.

<sup>350</sup> Zob. J. Krajczyński, *Wychowanie dzieci i młodzieży...*, s. 16-17.

powinno objąć pełną formację osoby ludzkiej, zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności, dlatego dzieci i młodzież tak winny być wychowywane, ażeby harmonijnie mogły rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym<sup>351</sup>. Swoiście rozumiana dojrzałość ludzka i dojrzałość chrześcijańska są według nauczania Kościoła najwyższym celem wychowania chrześcijańskiego. Tak jedna, jak i druga zdobywane są przez proces wychowawczy przebiegający zarówno w płaszczyźnie indywidualnej, jak i społecznej.

Zdaniem ks. M. Sztaby zarysowana powyżej „specyfika chrześcijańskiego wychowania polega na tym, że poszerza ono i pogłębia rozumienie rzeczywistości o perspektywę sensu przekraczającą ludzkie możliwości, wskazując na cel ostateczny. Otwierając się na wymiar nadprzyrodzony, wnosi w ogólną myśl pedagogiczną «nowy sens, światło i szerszy oddech naukowej i praktycznej pracy wykonywanej zwykłymi ludzkimi środkami»<sup>352</sup>. Chrześcijańskie wychowanie jest integralnym i realnym<sup>353</sup>. Dostrzegając człowieka w jego różnych wymiarach (osobowym, społecznym, kulturowym, transcendentnym) przychodzi mu z pomocą<sup>354</sup>.

### 3.5 Niepewność odpowiedzialności w sytuacji krytycznych stanów psychicznych, trudnych zdarzeń życiowych jednostki oraz zagrożeń społecznych rodziny

Kwestię tę podejmują zarówno psychologowie kliniczni, pedagodzy specjaliści i społeczni, jak i psychologowie i pedagodzy rodziny. Najczęściej przedstawiciele tych dyscyplin stoją na stanowisku, że istota treści odpowiedzialności ujawnia się w działaniu, które konstytuowane jest przez świadomość, wolność, przyczy-

<sup>351</sup> KPK, kan. 795; zob. J. Krajczyński, *Wychowanie dzieci i młodzieży...*, s. 24-33.

<sup>352</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 499.

<sup>353</sup> Ten realizm chrześcijańskiego wychowania, podkreślający, że człowiek znajduje się zawsze w pewnej „sytuacji egzystencjalnej”, sprawia, że wychowanie chrześcijańskie ma wiele wspólnego z „pedagogiką realistyczną” R. Guardiniego i M. Bubera. Szczególnie płaszczyzna społeczna wychowania chrześcijańskiego (rozumiana w aspekcie społeczeństwa wychowującego, jak i wychowywania dla społeczeństwa) jest jak to ujmował W.F. Foerster – „wychowaniem do realizmu”, które domaga się zaangażowania i osobistego poświęcenia wychowawca względem otaczającego go świata (zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 548- 555).

<sup>354</sup> M. Sztaba, *Spółeczna płaszczyzna wychowania chrześcijańskiego...*, s. 518.

nowość oraz podstawowe ludzkie wartości, dzięki którym staje się ono głęboko humanistycznym. Postawy i zachowania jednostek mogą być uznawane tylko wtedy za humanistyczne, kiedy powszechnie aprobowane są jako uniwersalne i ogólnoludzkie. W efekcie tych wielokontekstowych wpływów globalnych, osobowościowych i sytuacyjnych kształtuje się zarówno psychospołeczna struktura osobowości poszczególnych jednostek, jak i zbiorowa świadomość społeczna. M. Nowicka-Kozioł wyróżnia cztery rozszerzające się obszary, które tworzą ontyczny sens odpowiedzialności: subiektywne „ja”; „inny” człowiek; aktywne uczestnictwo społeczne, historyczny aspekt odpowiedzialności<sup>355</sup>.

W każdym społeczeństwie są jednostki, które trwale lub okresowo są niezdolne do zaspokojenia własnymi siłami niezbędnych potrzeb i dlatego właśnie wymagają pomocy indywidualnej (jednostkowej) oraz zbiorowej<sup>356</sup>. Według W. Dykcika „z punktu widzenia odpowiedzialności socjocentrycznej efektywniejsze jest znajdowanie raczej cech wspólnych, podobnych, łączących ludzi starych, chorych, niepełnosprawnych, zaś w odpowiedzialności subiektywnej korzystne jest uwzględnianie ich cech i sytuacji różnicujących potrzeby i pomoc”<sup>357</sup>. W obu płaszczyznach poczucie odpowiedzialności za los i sens życia drugiego człowieka polega na tym, aby w dokonujących się przemianach nie dopuścić do frustracji tych ludzi, którzy nie widzą dla siebie szans ani miejsca godnej egzystencji. Pomocy potrzebują nie tylko ludzie w podeszłym wieku, ale ci wszyscy, którzy nie mogą uzyskać tego, na czym im bardzo zależy i mają naturalne, równe prawo do egzekwowania swoich dóbr, a nawet ustawowych przywilejów.

Zdaniem W. Dykcika „koncepcja badawcza eksploracji zjawisk społecznych przez doświadczenie pozwala łączyć rozdzielone często aspekty rzeczywistości, wskazując na wielowymiarowość procesów społecznych. Ten sposób oceniania świata i ludzi przez doświadczenie zmian społecznych sugeruje próbę poszukiwania dróg wzbogacenia społecznych analiz poprzez wyjście poza subiektywne i obiektywne ramy nad zmianą doświadczenia przez wybrane kategorie ludzi i środowiska społeczne”<sup>358</sup>.

Zagrożenie sprawiedliwego bytu i ładu społecznego, które mogą wtedy wystąpić w wymiarze jednostki, ludzkich wspólnot, a nawet narodu W. Dykcik

<sup>355</sup> Por. M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1993.

<sup>356</sup> Por. K. Krakowiak, *Niepełnosprawni we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialności*, Lublin 2017; Z. Gajdzica, *Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długu a pedagogiką wspólnotowości*, „Rocznik Lubuski” 41 (2015) nr 2, s. 219-229.

<sup>357</sup> W. Dykcik, *Odpowiedzialność człowieka...*, s. 27.

<sup>358</sup> Tamże, s. 28.

upatruje w dwóch przyczynach wynikających ze wzajemnego niezrozumienia. Po pierwsze, potrzebujący może nie wiedzieć, że potrzebuje czyjejs pomocy lub też nie potrafi jej wyraźnie określić, może też nie wiedzieć, że w ogóle ją otrzyma, po drugie, pragnący udzielić pomocy może nie mieć świadomości, na czym skuteczna pomoc może lub ma polegać.

To relacyjne podejście do mechanizmu powstawania, analizy i rozwiązywania problemów życiowych w układzie „podmiot – otoczenie” jest wyrazem poczucia optymizmu z uodpowiedzialniającej troski człowieka o los innych oraz wiary, że nie ma spraw „nierozwiązywalnych”. Jednak „nieskonkretyzowana odpowiedzialność moralna jednostek w praktycznej realizacji może doprowadzić do wyraźnej niezgodności zachowania się jej adresatów ze społecznymi nakazami lub oczekiwaniami. Wyrzuty sumienia podmiotu odpowiedzialności i potępienie go przez najbliższą społeczność nie zawsze są skutecznymi egzekutorami oraz sankcjami za naruszenie norm moralnych”<sup>359</sup>. W. Dykcik stoi na stanowisku, że „poznawanie i wyjaśnianie rzeczywistości może wynikać z doświadczenia naturalnych i zapośredniczonych czyli wtórnych, ma ono wtedy charakter powszechny w tym rozumieniu, że ujednotolica reakcje ludzi na powtarzające się sytuacje społeczne oraz zmiany dokonujące się nie tyle pod wpływem własnej percepcji rzeczywistości, ale też pod wpływem innych procesów socjalizacji”<sup>360</sup>. Autor, za M. Kościelską, wskazuje na różnice indywidualne w wymiarach warunkujących podmiotową zdolność do odpowiedzialności, które przybierają różne postacie i dotyczą: poczucia sprawczości, bycia świadomym, przewidywania skutków, zdolności do kontroli zachowania, orientacji w wartościach, zdolności dokonywania wyborów. Różnice te sprawiają, że ludzie w różnym stopniu i zakresie skłonni są do ponoszenia odpowiedzialności, a czasem jej braku. Ekstremalne niedomogi i ograniczenia dotyczą osoby uznanej za psychicznie chorą, upośledzoną umysłowo, charakteropatyczną i przestępczą, której przypisuje się odpowiedzialność mniejszego stopnia wynikającą z różnych form zaburzeń zdolności do ponoszenia odpowiedzialności<sup>361</sup>. Na kanwie powyższych analiz warto zauważyć, iż w rozumieniu odpowiedzialności, oprócz kategorii prawa (społecznego albo moralnego) i wolności (nie jest się odpowiedzialnym za czyn popełniony pod przymusem), istotne miejsce zajmuje pocztytalność (chorzy psychicznie nie są odpowiedzialni).

Postrzegając odpowiedzialność jako potrzebę, możliwość, a zarazem zdolność moralno-społecznego uczestnictwa i racjonalnego współdziałania człowieka z innymi, W. Dykcik zwraca uwagę na: 1<sup>o</sup> wzrost znaczenia i rozumienia poczucia,

<sup>359</sup> Tamże.

<sup>360</sup> Tamże.

<sup>361</sup> Tamże, s. 28.

postawy odpowiedzialności za osobę ze względu na jej atrybuty wolności i niezależności człowieka w ponowoczesności; 2° kulturową współzależność odpowiedzialności indywidualnej i społecznej z ludzkimi aspiracjami edukacyjnymi; 3° niepewność odpowiedzialności w sytuacji krytycznych stanów psychicznych, trudnych sytuacji i zdarzeń życiowych jednostki oraz zagrożeń społecznych rodziny. Widzi też potrzebę indywidualizowania i personalizacji odpowiedzialności w wybranych przypadkach oraz typowych sytuacjach makrospołecznych nowoczesnego modelu pomocy i wsparcia. Zwraca także uwagę na wzrost potrzeby społecznej odpowiedzialności państwa i przedsiębiorstw wobec oczekiwania pracowników w realizacji unijnego modelu zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego. Analizuje treść i zakres świadomości wychowawczej oraz odpowiedzialności rodzicielskiej dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie. Opisuje dylematy wyboru rodzinnych i instytucjonalnych form opieki i wychowania dzieci z zagrożeniami rozwojowymi, odpowiedzialność rodzicielską matek i ojców samotnie wychowujących dzieci i wskazuje na potrzebę kształtowania i upowszechniania odpowiedzialności oraz kultury zaufania do osób z niepełną sprawnością w społecznościach lokalnych i regionalnych<sup>362</sup>. Szczegółowe omówienie tych zagadnień wymagałoby bardzo wnikliwego ich potraktowania, co jednak przekracza przyjęte ramy niniejszej dysertacji.

### 3.6 Podmiotowe uzasadnienie uczenia się odpowiedzialności

Wracając na grunt pedagogicznej perspektywy analizowanego zjawiska warto zauważyć, że nikt z nas nie rodzi się z określonym poziomem odpowiedzialności. Aby móc o sobie powiedzieć, że jest się odpowiedzialnym, trzeba wcześniej uświadomić sobie i pomóc wychowankowi dostrzec w niej wyuczalną dyspozycję i cechę charakteru, która kształtuje się pod wpływem intencjonalnych oddziaływań wychowawczych (kształcenia i wychowania) i własnych wysiłków podejmowanych w celu doskonalenia siebie zgodnie z uznanymi wartościami. Poznanie mechanizmów rządzących kształtowaniem i rozwojem odpowiedzialności jest ważne zarówno dla jednostki (wychowawcy i wychowanka), jak i dla nauk o wychowaniu. Pedagodzy skupiają się, jak to już zostało powiedziane, na istocie odpowiedzialności jako właściwości osoby<sup>363</sup>. W tym kontekście warto

<sup>362</sup> Por. W. Dykcik, *Odpowiedzialność człowieka...*, s. 18-106.

<sup>363</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Dyskursy odpowiedzialności w edukacji. Teleologiczne perspektywy kształtowania charakteru w „płaskim” świecie*, w: E. Kochan, P. Ziemiński (red.), *Oblicza kultury. Człowiek – poznanie – twórczość*, Szczecin 2008, s. 21.



też wiedzieć, że jeżeli odpowiedzialność jest cnotą, to podlega kształtowaniu. Jeśli jest darem, nie wymaga osobistego wysiłku. Istotne są także empiryczne wskaźniki odpowiedzialności oraz jej pochodzenie, a więc to, kto i kiedy decyduje o ponoszeniu odpowiedzialności czy obarczaniu nią. Ważnym zagadnieniem jest również podmiot odpowiedzialności i sposób, w jaki uczy się tej pożądanej sprawności.

W procesie uczenia się odpowiedzialności ważne jest modelowanie, czyli naśladowanie. Zauważyć je można głównie u małych dzieci, które w pewnym okresie swojego życia mówią i zachowują się dokładnie tak, jak ich rodzice czy starsze rodzeństwo. To właśnie przez naśladowanie uczymy się ojczystego języka i odpowiedzialności<sup>364</sup>. Drugim ważnym w tym kontekście sposobem nabywania kompetencji i umiejętności jest uczenie się przez doświadczenie, za pomocą którego na różnych etapach życia weryfikujemy teorie: książkowe, własne, przekazane przez rodziców. Konfucjusz mawiał: „Powiedz mi – a zapomnę, pokaż mi – a zapamiętam, pozwól mi zrobić – a zrozumiem”. Dzięki doświadczeniu nowe kompetencje (wiedza, umiejętności i postawa) zostają przez nas zinternalizowane i łatwiej nam po nie sięgnąć w podobnych sytuacjach.

Potwierdzeniem słuszności tezy zawartej w tytule tego paragrafu są liczne opracowania, których nie sposób zreferować, a tym bardziej się do nich ustosunkować. Autorzy tych prac zasadniczo są zgodni, co do tego, że we współczesnej pedagogice zagadnienie podmiotowości ucznia bywa traktowane jako zasada wymagana w procesie wychowania. Co więcej, stanowi jego cel, do którego należy dążyć. Podmiotowość ucznia widziana jako cel i jako droga prowadząca do celu wychowania, a przede wszystkim jako jedna z najważniejszych wartości człowieka, nie stanowi już alternatywy wobec równie cennych wartości. Jest coraz lepiej uświadomioną koniecznością, która wynika z nowych wyzwań stojących przed edukacją.

Podmiotowość najczęściej określana jest jako aktywna relacja człowieka do otaczającej rzeczywistości i możliwości wpływu na ową rzeczywistość. Na podmiotowość składają się działalność podmiotowa jednostki i świadomość obiektywnej sytuacji oraz własnej odrębności. Podmiotowość jest zatem aktywnym, celowym i świadomym uczestnictwem w rzeczywistości. Istotnym elementem podmiotowości jednostki ludzkiej jest poczucie, że jest ona podmiotem w relacjach ze światem zewnętrznym. Poczucie podmiotowości zależy od sformułowania celu działania, gotowości do osobistego formułowania celów, wartości i standardów, stopnia zgodności efektów podjętych działań z założonymi celami,

<sup>364</sup> Tamże.

stopnia trudności podjętego przez jednostkę działania oraz wagi doświadczeń i wartości osobistych realizowanych za pomocą owego działania.

Kwestia podmiotowości jawi się w bardzo różnych ujęciach i kontekstach w rozważaniach nad ludzkim życiem, jego istotą, sensem, wzorami, wychowaniem i możliwościami bycia w świecie<sup>365</sup>. W zależności od przyjętej perspektywy pojęcie podmiotowości bywa rozmaicie odczytywane i definiowane. Termin „podmiotowość” (gr. *hypokeimenon*, łac. *podmiot*) nawiązuje bezpośrednio do pojęcia podmiotu, którego znaczenie konstytuowało się w różnych dziedzinach myślenia filozoficznego<sup>366</sup>. Nic więc dziwnego, że podmiotowość, podobnie jak odpowiedzialność, jawi się jako skomplikowany problem wymagający interdyscyplinarnego podejścia i rozpatrzenia go w różnych kontekstach teoretycznych. Celem niniejszej części dysertacji jest przybliżenie podmiotowości rozumianej jako podejście nienarcystyczne, nastawione na przekraczanie siebie, gdzie człowiek wchodzi w relacje z innymi ludźmi i społeczeństwem. Taka podmiotowość jest obowiązkiem wobec siebie i innych. Przyjmuję przy tym tezę, że poczucie podmiotowości i przeświadczenie o jej wpływie na różne obszary życia ma decydujące znaczenie w podejmowaniu przez jednostkę odpowiedzialnych inicjatyw i angażowanie się jej w działania na rzecz rozwoju własnej tożsamości i konstruowania środowiska, w którym ona funkcjonuje. W konsekwencji podmiotowość rozumiana jako psychiczna dyspozycja dynamiczna zawarta w pytaniu *co mogę?*, stanowiąc nadbudowę tożsamości rozumianej jako psychiczna dyspozycja statyczna zawarta w pytaniu *kim jestem?* łączy się z własnymi preferencjami, pojęciem sprawstwa, przyczynowości, wolności wyboru i odpowiedzialności<sup>367</sup>. Minimalizuje ona doświadczenie uzależnienia, bezradności i podporządkowania na rzecz sprawczego odniesienia do siebie samego i otoczenia zewnętrznego.

Druga teza dotyczy istoty podmiotowości w wychowaniu, która nie może być utożsamiana jedynie z cechą, stanem czy doświadczeniem, ale z procesem, w którym biorą udział zarówno wychowawcy, jak i wychowankowie. Wychowanie jest relacją dwustronną i asymetryczną i dochodzi w nim do wywierania wzajemnego wpływu na relacje wychowawcze, w których umożliwia im się

<sup>365</sup> Niniejsza część pracy, stanowiąc nowe opracowanie, nawiązuje do wcześniejszych publikacji autorki na podjęty temat. Zob. m.in. A. Rynio, *Podmiotowość w edukacji*, „Dydaktyka Literatury” 25 (2005), s. 161-176; też, *Refleksje wokół podmiotowości w wychowaniu i edukacji*, w: J. Solak, J. Bluszczyński (red. nauk.), *Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje*, Warszawa 2017, s. 147-170.

<sup>366</sup> Por. L. Dziaczkowska, *Podmiotowość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 781.

<sup>367</sup> J. Juszczyk-Rygałło, *Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości*, „Edukacja Alternatywna w Teorii i Praktyce” 11 (2016) nr 40, s. 18-19.

realizację podmiotowości tak jednych, jak i drugich. Z edukacyjnego i wychowawczego podejścia wynika, że podmiotowe, a zarazem odpowiedzialne i pełne miłości traktowanie wychowanków jest niezbędnym warunkiem skutecznego ich wychowania i kształcenia. Z doświadczenia wnosić też można, że sukces postępowania pedagogicznego w dużej mierze zależy od odpowiedzialnej postawy nauczycieli i wychowawców oraz podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży. Dlatego istotne jest nie tylko zabezpieczenie im prawa do bycia autonomicznymi, aktywnymi i samodzielnymi, lecz uszanowanie w każdym z nich podstawowych atrybutów osoby ludzkiej (godność, rozumność, działalność intelektualna, refleksyjność, wolność, odpowiedzialność, wspólnotowość, cielesność, relacyjność, dialogiczność, otwartość na transcendencję, przestrzeganie norm i zasad, służenie dobru wspólnemu, doskonalenie siebie), będącej nośnikiem człowieczeństwa w najlepszym tego słowa znaczeniu. Postulaty te zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej są niezbędnymi warunkami do samorozwoju człowieka, stania się dojrzałą osobowością i pełną osobą<sup>368</sup>.

W celu pogłębienia refleksji nad tym, czym jest podmiotowość w wychowaniu i jakie jest jej znaczenie dla pedagogiki warto dokonać analizy bogatej literatury naukowej ze szczególną preferencją dla opracowań: M. Czerepaniak-Walczak, J. Górniewicz, Lucyny Górskiej, Ewy Kubiak-Szyborskiej, T. Kukołowicz, Krzysztofa Korzeniowskiego, Tadeusza Lewowickiego, M. Łobockiego. Wymienieni autorzy, szukając odpowiedzi dotyczącej podmiotowości jako przestrzeni rozwojowej dokonującej się na drodze wychowania, zgodnie stwierdzają złożoność i kontrowersyjność sposobów jej ujmowania. T. Lewowicki, ukazując tradycje idei podmiotowości w kształceniu i wychowaniu, stwierdza, że „pytania o to, czy i w jakim zakresie uczestnicy edukacji mają decydować o celach, treściach i metodach kształcenia i wychowania, pojawiają się od dawna”<sup>369</sup>. Swoją tezę argumentuje faktem, iż w dziejach starożytnych demokracji i wielu społeczeństw epoki odrodzenia nietrudno odczytać dążenia do stosunkowo znacznego eksponowania idei wielostronnego rozwoju umożliwiającego człowiekowi ukształtowanie bogatej osobowości. W edukacji ludzie powinni – w myśl ówczesnych poglądów – znaleźć szansę współtworzenia takiej osobowości. Wolni obywatele z szansy tej korzystali, choć mogli to czynić w różnym stopniu – w zależności od pozycji społecznej i stanu majątkowego. Inni ludzie, niemający pełni swobód, raczej rzadko otrzymywali podobne możliwości. Ukształtowane kanony edukacji,

<sup>368</sup> J. Sowa, *Podmiotowość w wychowaniu*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 456.

<sup>369</sup> T. Lewicki, *Podmiotowość w edukacji*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 598-599.

wyznawane ideały, sposoby myślenia o miejscu i roli człowieka w świecie sprzyjały, a w każdym razie eksponowały i aprobowały, dążeniom do rzeczywiście wielostronnego, nieskrępowanego rozwoju. Istniały rozmaite ograniczenia, m.in. kulturowe, religijne, ale zakres swobód edukacyjnych, podmiotowości w kształceniu i wychowaniu pozostawał relatywnie znaczny. Zgodne to było z ówczesnymi ideałami humanizmu, spostrzegania człowieka w świecie innych ludzi oraz na tle świata idei, wartości i całej przyrody.

W innych okresach edukacji i całemu życiu ludzi towarzyszyły liczne ograniczenia dyktowane ograniczeniami światopoglądowymi, religijnymi, a także doktrynalnymi życia społecznego, chęcią podporządkowania społeczeństw czy społeczności panującym grupom i jednostkom. Dogmatyzacja życia, autorytaryzm, często różne odmiany nadmiernej ideologizacji krępowały szanse podmiotowego udziału w edukacji, która narzucała określone cele i treści, dyktowała wzory zachowań, metody aktywności poznawczej. Służyła przede wszystkim utrwaleniu stanów pożądaných przez państwo. Elity władzy w niewielkim stopniu liczyły się z potrzebami, zainteresowaniami, dążeniami ludzi uczących się, poddanych kształceniu i wychowaniu.

Idea podmiotowości silnie wystąpiła w oświeceniowych koncepcjach życia społecznego i edukacji. Oświecenie przyniosło niemal nieograniczone możliwości zmian dokonywanych dzięki kształceniu racjonalnemu. Rozwój masowej oświaty, powstanie nowoczesnych systemów oświaty szkolnej zwiększały szansę udziału w edukacji. Szybko jednak masowa oświata elementarna stała się bardziej instrumentem polityki państw niż wspomnianą szansą edukacji służącą rozwojowi uczących się.

Przełom XIX i XX w. i związane z nim przemiany w gospodarce i życiu społecznym w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej, przyniosł, zdaniem T. Lewowickiego, kolejną fazę zainteresowania możliwościami rozwojowymi człowieka i rolą edukacji w sprzyjaniu temu rozwojowi. Miniony wiek miał stać się, jak głosiła Ellen Key, stuleciem dziecka. Narodził się sprzeciw wobec tradycyjnej szkoły, w której dzieci i młodzież poddawano systematycznemu kształceniu i wychowaniu, nie licząc się z ich dążeniami, możliwościami czy zainteresowaniami indywidualnymi. W teorii i praktyce edukacyjnej pojawił się nurt nazwany progresywizmem pedagogicznym lub nowym wychowaniem. W szkolnictwie wielu krajów podjęto próby wyzwolenia poznawczej i twórczej aktywności dzieci i młodzieży, stworzenia warunków rozwoju ich osobowości, uwzględnienia zdolności i zainteresowań. Bogactwo rozmaitych zainteresowań pedagogicznych, z których największy rozgłos zyskały pomysły i realizacje zaprogramowane m.in. przez Johna Deweya, Ovide Dekroly'ego, Celestyna Freineta, Alexandra Neilla, w dużej mierze służyło nieskrępowanemu, wielostronnemu

rozwojowi uczących się. Ruch pedagogiczny bazujący na ideach progresywizmu ugruntował swoją pozycję w latach 20. XX w. i stał się trwałym elementem współczesnej teorii i praktyki. Warto dodać, że już w II Rzeczypospolitej ruch ten miał licznych zwolenników także w Polsce. Progresywizm pedagogiczny w swoich różnych odmianach teoretycznych i praktycznych silnie akcentował prawa dzieci, uwzględniał ich potrzeby, pragnienia oraz możliwości. Nie był wolny od słabości i błędów, ale silnie oddziaływał na rzecz edukacji, w której uczący się stawali się jej podmiotami. Po II wojnie światowej, w krajach w których nasilały się formy demokratyzacji życia społecznego i kształtowała się demokracja parlamentarna, podjęto tradycje edukacji podmiotowej. W przypadku krajów zachodnioeuropejskich i Stanów Zjednoczonych pojawiły się różne nowe rozwiązania służące decentralizacji, uspołecznieniu i demokratyzacji oświaty. Służyć one miały rozszerzeniu zakresu podmiotowego udziału w edukacji.

Przywołane tutaj w ogromnym skrócie tradycje podmiotowości wywierają wpływ na współczesne próby odczytania i spełniania się podmiotowości w kształceniu i wychowaniu. Poglądy na istotę i zakres podmiotowości pozostają przecież wielce zróżnicowane. Nawet w krajach zachodnioeuropejskich i Stanach Zjednoczonych, w których demokratyczna organizacja życia społecznego wydaje się stosunkowo najlepiej rozwinięta, edukacji zarzuca się ograniczenie możliwości rozwojowych ludzi, przedmiotowe i instrumentalne podejście do uczestników procesów oświatowych, liczne manipulacje i indoktrynacje. To wyzwało i wciąż pobudza dążenie do deskolaryzacji społeczeństw, opór wobec edukacji, wystąpienia w obronie praw dzieci. Pojmowanie, zakres i formy występowania podmiotowości w edukacji i wychowaniu są zazwyczaj determinowane przez modele życia społecznego, społeczne łady panujące czy przyjęte w określonym czasie i miejscu.

Podmiotowy charakter wychowania, wokół którego narosło wiele kontrowersji i niejasności, znalazł swój wyraz także na płaszczyźnie teorii wychowania. Szczególnie widoczne jest to na gruncie pedagogiki humanistycznej, pedagogiki steinerowskiej i wyrosłej ze sprzeciwu wobec klasycznej pedagogiki antypedagogiki. Problematykę podmiotowości podjęto również w fenomenologii i hermeneutyce pedagogicznej. Są także inne podejścia do problemu wyzwania w dzieciach i młodzieży podmiotowości. Píše o tym wielu autorów, wśród których szczególne miejsce zajmują: Krzysztof Blusz, M. Czerepaniak-Walczak<sup>370</sup>, Kazimierz Denek<sup>371</sup>, Thomas Gordon, Antonina Gurycka<sup>372</sup>,

<sup>370</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin 1994.

<sup>371</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

<sup>372</sup> A. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, w: taż (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. 1, Warszawa 1989.

L. Górską<sup>373</sup>, K. Korzeniowski<sup>374</sup>, T. Lewowicki<sup>375</sup>, M. Łobocki, A. Neill, B. Śliwerski<sup>376</sup>. Interesującym postulatem kierowanym zarówno w stronę teorii, jak i praktyki edukacyjnej jest pedagogika podmiotowości i partnerstwa M. Łobockiego związana z psychologią humanistyczną C. Rogersa. Autor ten dla pełnego rozumienia, czym jest w istocie podmiotowe traktowanie chłopców i dziewcząt uświadamia jego przeciwieństwo, jakim jest przedmiotowe (instrumentalne) odnoszenie się do wychowanków. Polega ono na traktowaniu wychowanków wyłącznie jako tworzywa wymagającego przetworzenia za pomocą z góry zaprogramowanych oddziaływań wychowawczych. Przykładem takiego podejścia do uczniów może być sprawowanie przez nauczyciela swej funkcji wychowawczej w sposób nazbyt arbitralny i bezapelacyjny, nie wyłączając rażącej manipulacji uczniami oraz ich indoktrynowania czy też poddawania na wskroś formalnej kontroli. W takim przypadku, jak słusznie zauważa M. Łobocki, niemal stale wymusza się na uczniach bezwzględne posłuszeństwo, zamiast podejmować z nimi próby wynegocjowania kompromisu w sprawach, w których nie ma zgodności stanowisk. Relacja instrumentalna jest z natury ahumanistyczna, zaś szkoła pod wpływem dominacji takich relacji staje się miejscem nadmiernego monopolu i pocużeń nauczycieli<sup>377</sup>. Wymownym przejawem podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży może być okazywanie im swej akceptacji i rozumienia empatycznego, łącznie z tzw. autentyzmem oraz rozumieniem ich w sensie personalistycznym, co szczegółowo omawiam w swych publikacjach poświęconych tej kwestii<sup>378</sup>.

Jednak postawy akceptacji, rozumienia empatycznego i autentyzmu okazują się skuteczne w procesie wychowania pod warunkiem, że są także odwzajemniane przez dzieci i młodzież, a nie okazywane jedynie przez wychowujących. Chodzi tu jednak o to, aby postawy o których mowa były wyrazem szczerych i naturalnych reakcji, a nie czymś udawanym, fasadowym czy wyuczonym. Ponadto ich skuteczność uwarunkowana jest tym, że dorośli starają się dochować wierności zarówno autentyczności i akceptacji, jak również rozumieniu empatycznemu w wychowaniu.

<sup>373</sup> L. Górską, *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin 2008.

<sup>374</sup> K. Korzeniowski, *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*, w: K. Korzeniowski i in. (red.), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych człowieka*, Wrocław 1983.

<sup>375</sup> T. Lewowicki, B. Galas, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

<sup>376</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, 2015<sup>9</sup>.

<sup>377</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 142.

<sup>378</sup> Zob. A. Rynio, *Podmiotowość w edukacji*, „Dydaktyka Literatury” 25 (2005), s. 161-176. Zob. też J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli: studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003.

M. Łobocki zauważa też, iż zbliżone znaczeniowo do omawianych wcześniej postaw jako istotnych przejawów podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży jest rozumienie ich w sensie personalistycznym, czyli zgodnie z zasadami personalizmu. Jego zdaniem, stanowi on odrębny kierunek filozofii, który powstał u schyłku XIX w. w Stanach Zjednoczonych, zaś na gruncie europejskim zaczął funkcjonować w latach 30. ubiegłego wieku<sup>379</sup>.

Znanymi przedstawicielami personalizmu są m.in.: Etien Gilson, J. Maritain, E. Mounier, M. Scheler, zaś na gruncie polskim Wojciech Chudy, M. Gogacz, Albert. M. Krąpiec, ks. T. Styczeń, ks. J. Tischner, kard. K. Wojtyła. Problematykę pedagogiki personalistycznej szczegółowo omawia B. Kiereś<sup>380</sup>.

Personalizm podkreśla autonomiczną wartość osoby ludzkiej. Przez osobę zazwyczaj rozumie się indywidualną substancję o naturze rozumnej, która jest trwałym bytem, a przez to nawet po śmierci zachowuje on swoją tożsamość. Na tę definicję składają się indywidualność (jednostkowość), substancjalność i rozumna natura. Charakterystycznymi właściwościami (atrybutami) rozumnej natury są m.in.: 1° rozum, wolność, cielesność, godność; posiadanie istnienia w sobie, trwałość i niezmienność, spotencjalizowanie osoby ludzkiej; 2° uzdolnienie do intelektualnego poznawania rzeczywistości (działalność intelektualna i refleksja); pewne bycie sobą; 3° samostanowienie, a zarazem uzdolnienie do wyboru poznanych dóbr (wartości); dotyczy to aksjologicznego wymiaru ludzkiego postępowania i życia według wartości, które osoba odkrywa jako coś obiektywnego i naturalnego z uwzględnieniem wartości, które istnieją i są spoza natury (np. świętość traktowana jako najwyższa aktualizacja siebie); 4° bycie podmiotem i urzeczywistnianie się w podmiotowości; odpowiedzialność; 5° przynależność do społeczeństwa, uczestnictwo we wspólnocie; 6° uzdolnienie do szeroko pojętej miłości, ustopniowanej przez hierarchię dóbr. Dzięki temu osoba przekracza świat przyrody i tworzy specyficznie ludzki świat kultury bazujący na prawdzie, dobru, pięknie i świętości<sup>381</sup>.

Zwolennicy personalizmu podkreślają, że człowiek jest nie tylko istotą rozumną, wolną i odpowiedzialną, lecz zarazem wrażliwą na prawdę, dobro i piękno, zdolną do samoświadomości (autorefleksji), samorealizacji i twórczości, a niejednokrotnie również transcendencji. Jako osoba nie może aktualizować swych możliwości, nie pozostając w bezpośrednich kontaktach z innymi ludźmi (relacyjność). O tyle jest bytem w sobie samodzielnym i zupełnym, o ile jest bytem

<sup>379</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 146.

<sup>380</sup> Por. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.

<sup>381</sup> Tamże.

dla drugich. Może też liczyć na konstruktywny rozwój swojej osobowej natury tylko dzięki zgodnemu i nacechowanemu miłością współżyciu z innymi ludźmi. Każdy człowiek jako osoba jest wyższym tworem ontycznym niż jakakolwiek społeczność ludzka. Ponadto mówi się o wyraźnym prymacie osoby ludzkiej w stosunku do społeczności. Toteż, jak zauważają rzecznicy personalizmu, społeczność ma służyć człowiekowi, a nie on ma być niewolniczo podporządkowany społeczności. Domaga się tego zwłaszcza postulowane w personalizmie poszanowanie godności osoby ludzkiej.

Z powyższych założeń personalizmu M. Łobocki wyprowadza ważne wnioski o znaczeniu pedagogicznym, które swą uwagę skupiają na tym, aby nauczyciel (wychowawca): 1° dostrzegał w każdym wychowanku wartość podstawową i naczelną, zwłaszcza z tej racji, że ma do czynienia z człowiekiem w pełnym jego wymiarze, a nie jedynie z jego miniaturą; wyrażał dla niego uznanie jako osoby ludzkiej; 2° traktował go podmiotowo, a nie instrumentalnie, czyli nie redukował go do przedmiotu własnych oddziaływań, nie poddawał go jakimkolwiek urzeczowieniu; 3° nie odmawiał mu niezbywalnych praw, w tym szczególnie prawa do szacunku, wyrażania własnych myśli i uczuć, ponoszenia odpowiedzialności za siebie i dokonywania wyborów zgodnie z dobrem wspólnym; 4° dawał mu do zrozumienia, że jako osoba nie jest pozbawiony również zobowiązań i powinności, jakie ma do spełnienia wobec siebie i innych; 5° wysoko cenił w nim rozwój moralny i duchowy, czyli uznawał, zgodnie z wyrażeniem Pawła VI, prymat „być” przed „mieć”, osoby przed rzeczą, etyki przed techniką, miłosierdzia przed sprawiedliwością<sup>382</sup>. Niewątpliwie postępowanie zgodnie z powyższymi wnioskami stanowi istotny przejaw podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży przez dorosłych. Szczególną rolę ma ono w procesie wychowania, podobnie jak postulowane w psychologii humanistycznej postawy akceptacji, rozumienia empatycznego i autentycznego.

Zarówno wychowanie podmiotowe, jak i wychowanie ku podmiotowości prowadzą nas ku podmiotowości rozumianej jako cel wychowania. Tu jednak nasuwają się pytania o to, czy jest to cel bliski czy daleki, autoteliczny czy pośredni, osobisty czy pozaosobisty. Traktując podmiotowość jako cel wychowania i wskazując zadania wychowawcze w kształtowaniu podmiotowości wychowanka, zdaniem T. Kukołowicz należy odróżnić podmiotowość inicjalną od finalnej<sup>383</sup>. Podmiotowość inicjalna jest dana człowiekowi od momentu jego poczęcia, zaś finalna stanowi owoc długotrwałej pracy nad sobą, rozwojem swoich możliwości

<sup>382</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 147.

<sup>383</sup> T. Kukołowicz, *Podmiotowość wychowanka*, w: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 81-87.



poznawczych, usprawnianiem w wyborze dobra i podejmowaniu twórczości. Jest wyrazem długofalowego wysiłku moralnego i wewnętrznej przemiany, bazującej na obiektywnej hierarchii wartości, ma profil psychologiczno-moralny. Powyżsi autorzy utożsamiają podmiotowość finalną z umiejętnością kierowania sobą i ciągłego tworzenia siebie związanego z głęboką świadomością odpowiedzialności za własne życie i każdy swój czyn. W dochodzeniu do tak rozumianej podmiotowości najistotniejszą rolę odgrywa sam wychowanek, choć potrzebuje pomocy rodziców, wychowawców oraz nauczycieli.

Rozważając o podmiotowości jako celu wychowania istotna jest konieczność takiego doboru metod, środków, form pracy i oddziaływania wychowawczego, by wspomagały one kształtowanie się podmiotowego, osobowego charakteru aktywności wychowanka. Szczególnie ważnym problemem jest wzajemna relacja między wychowawcą a wychowankiem. Uznanie podmiotowości osób uczestniczących w procesie wychowania możliwe jest dzięki przyjęciu założenia, iż jest to proces dwóch współrzędnych, w którym wychowawca i wychowanek są podmiotami. Stąd sytuacja wychowawcza winna mieć charakter dwupodmiotowy i charakteryzować się dwukierunkowością wpływów pochodzącą od obydwu uczestników. Kształtowanie podmiotowości finalnej dokonuje się w toku różnorodnych zajęć i w ciągu całego życia. Doskonali ją poznawanie prawdy, ujmowanie i realizacja dobra oraz podejmowanie twórczości<sup>384</sup>.

Z powyższych analiz wynika, że kwestia podmiotowości od wieków powraca w bardzo różnych ujęciach i kontekstach w rozważaniach nad ludzkim życiem, jego istotą, sensem, wzorami, wychowaniem i możliwościami człowieczego bycia w świecie. W zależności od przyjętej perspektywy pojęcie podmiotowości bywa rozmaicie odczytywane i definiowane. Korzystając z bogatej literatury przedmiotowej, jak również zamieszczonej w zasobach stron internetowych, moją uwagę zwróciło opracowanie Małgorzaty Chmielnickiej *Uczeń jako podmiot wychowania i nauczania*<sup>385</sup>. Za „wychowanie podmiotowe” uznaje ona to, „które sytuację wychowawczą wyznacza zawsze układem ludzi, rzeczy i zadań i traktuje jako sytuację dwupodmiotową (...). Podmiotem w tej sytuacji jest tak wychowawca, jak wychowanek. Zachodzące między nimi stosunki, przepływy informacji, komunikowanie się stanowi istotę wychowania, istotę zachodzącego procesu wychowawczego”<sup>386</sup>.

<sup>384</sup> Tamże.

<sup>385</sup> M. Chmielnicka, *Uczeń jako podmiot nauczania i wychowania*, <http://www.psp5.pionki.pl/tsecret/podmiot/podmiot.html> (dostęp: 14 V 2015 r.).

<sup>386</sup> Tamże.

Wychowawca włącza do swej linii działania wychowanka oraz tworzy takie warunki, by dziecko mogło go wprowadzić do jego linii. Musi ono mieć w każdej sytuacji możliwość takich zachowań, jak stawianie pytań, zgłaszanie propozycji, samodzielne wykonywanie czynności. Według autorki „podmiotowość człowieka wyrasta z jego indywidualności i oznacza jego prawo do bycia sobą zgodnie z własną osobowością, zdolnościami i doświadczeniami. Podmiotowość to także przeświadczenie, że człowiek jest współtwórcą zdarzeń w otaczającym go świecie. Świadomie podejmującym działania, dokonującym wyborów, przyjmującym odpowiedzialność za podjęte zadania, za własne klęski i niepowodzenia”<sup>387</sup>.

Podstawowym założeniem leżącym u podstaw tak rozumianej podmiotowości „jest traktowanie wychowanka – niezależnie od wieku – jako człowieka, jako osobę wyposażoną w te same co ludzie dorośli, nauczyciele, podstawowe kompetencje umożliwiające mu poznanie świata i kontaktowanie się z innymi. Inny jest tylko sposób ujawniania się i posługiwania nimi i inne są treści, które gromadzi z ich pomocą. Każde dziecko ma prawo do własnego widzenia siebie i innych, przejawiania własnego zdania w różnych sprawach, postrzegania świata przez pryzmat własnych doświadczeń i odczuć. Chcąc uczynić sytuacje wychowawcze podmiotowymi dla dziecka, każda z osób w nich uczestniczących musi godzić się na ograniczenie swojej podmiotowości podmiotowością drugiej osoby”<sup>388</sup>.

W dalszych analizach autorka dowodzi, i trudno nie przyznać jej racji, że „wychowanie, które stawia sobie za cel podmiotowe kształtowanie osobowości wychowanka, zakłada, że proces dojrzewania młodego człowieka – to proces przejmowania przez niego w układzie dwupodmiotowej relacji odpowiedzialności za siebie, to coraz szerszy zasięg wymiany wzajemnych wpływów, to taki proces komunikowania się, który pociąga za sobą coraz szersze włączanie się wychowawcy w aktywność wychowanka, a więc jego projekty, problemy na zasadzie partnera, życzliwego obserwatora, doradcy, a nie dozorczy i kierownika”<sup>389</sup>. Uczeń zaś „jest podmiotem rozwijającym się zarówno w zakresie poznawczego kontrolowania otoczenia, formułowania zadań i stawiania celów ukierunkowanych aktywnością własną lub dzieloną z innymi, jak i w zakresie realizowania wcześniej określonych przez innych czy przez samego ucznia, zadań zmieniających się w warunkach sytuacyjnych”<sup>390</sup>. Dlatego też, jej zdaniem, „w procesie wychowania należy stwarzać dziecku okazję do doświadczeń «bycia podmiotem»,

---

<sup>387</sup> Tamże.

<sup>388</sup> Tamże.

<sup>389</sup> Tamże.

<sup>390</sup> Tamże.

w miarę możliwości dziecka, a nie tylko kształtować sytuację, w której byłoby ono głównie przedmiotem naszych oddziaływań<sup>391</sup>.

W opinii M. Chmielnickiej „dziecięce pragnienie odpowiedzialności za to, czego i jak chce się ono nauczyć, ta żądza wejścia w surową materię edukacji nie ujawnia się przez z góry przygotowane programy, sztywne podręczniki i traktowanie nauczyciela jako «dostawcy» wiedzy, zamiast jako starszego kolegi. Dzieci chcą owego dreszczyku emocji, chcą takiej formy nauczania, która zamknie się w słowie «poszukiwanie», chcą zarówno odkrywać, jak i brać odpowiedzialność za swoje pomysły. (...) Pod adresem współczesnej szkoły wysuwa się wiele zarzutów, dotyczących zarówno jej funkcji kształcącej, jak i wychowawczej. Szkoła rości sobie prawo do uczenia, wszystkiego co należy wiedzieć, zapominając o tym, że większość ludzi uczy się tego co już wie. Wraz ze wzrostem wiedzy i informacji rozszerzają się programy nauczania. W wyniku przeładowania programów mnogością mało ważnych szczegółów zmusza się uczniów do pracy ponad siły, a nauczyciela do nauczania powierzchownego i werbalizmu. Wśród uczniów dominuje nastawienie na wypełnianie poleceń, ich działania są dołączone do czynności nauczyciela na zasadzie uzupełniania ich bez istotnego wpływu na przebieg i wyniki lekcji, nie są one integralną częścią nauczania - uczenia się, lecz zjawiskiem sporadycznym. W większości systemów szkolnych tępi się oryginalność i samodzielnie myślące jednostki, wszyscy uczniowie mają nabyć jednakowe wiadomości z każdego przedmiotu bez względu na zdolności i zamiłowania, wszyscy mają zachowywać się jednakowo<sup>392</sup>.

Wielu autorów zajmujących się tą kwestią zauważa, że uczeń nie jest traktowany jako samodzielny podmiot, który jest zdolny do planowania własnych działań, ich realizacji i ponoszenia odpowiedzialności za nie, ale jako przedmiot oddziaływań. A przecież, na co także zwraca uwagę M. Chmielnicka, „podmiotowość ucznia wyraża się w prawie do tworzenia osobowości, wyboru systemu wartości, w prawie do takiego sposobu samorealizacji, który wynika z zainteresowań wychowanka, a nie tylko z woli dorosłych. Wychowanie nie może być rozumiane jako przystosowanie do istniejącej rzeczywistości, ale jako wyzwanie dążeń do udziału w tworzeniu nowej rzeczywistości<sup>393</sup>. Zdaniem autorki „podmiotowość ucznia w procesie kształcenia i wychowania znajduje prawo obywatelstwa wówczas, gdy uczniowi stworzy się warunki aktywnego w nim udziału, umożliwi wpływanie na jego przebieg i charakter, warunki rozwijające osobowość, działanie, wyrażanie swoich myśli i przeżyć, ujawniania

<sup>391</sup> Tamże.

<sup>392</sup> Tamże.

<sup>393</sup> Tamże.

własnego stosunku do faktów i problemów. Stanie się tak wtedy, gdy dojdą do głosu autentyczne: radość i wątpliwości, gdy uczeń będzie miał prawo tyle do aprobaty, co do krytyki. Wszystko to będzie pomocne uczniowi w poznaniu siebie samego. W określeniu swego miejsca teraz w klasie, a później w społeczeństwie. To budulec do rozwoju bogatej i twórczej osobowości<sup>394</sup>.

W ocenie M. Chmielnickiej za podmiotowością uczniów w pracy dydaktyczno-wychowawczej przemawiają ważne argumenty. Dotyczą one przede wszystkim postawy człowieka, który ma poczucie sprawstwa powiązanego z poczuciem kontroli wewnętrznej. Ludzie tacy, zatem i uczniowie, są skłonni traktować większość życiowych sytuacji jako sytuacje zadaniowe, które muszą rozwiązać, bywają bardziej realistyczni w działaniu, wrażliwi na informacje, sami poszukują danych ułatwiających im działanie, uczą się na własnych doświadczeniach, mają silniejsze poczucie odpowiedzialności, są odporniejsi na stres i frustrację<sup>395</sup>.

Jeśli uczące się dziecko doznaje poczucia podmiotowości, to jest przekonane, że działalność podejmuje z własnej woli, cel osiąga własnym wysiłkiem i samo decyduje lub współdecyduje o akceptacji lub odrzuceniu rezultatów swojej działalności. Przenosząc to na grunt praktyki szkolnej, autorka stawia zasadnicze pytanie: W jaki sposób szkoła umożliwia uczniom realizację tych wartości? Jak w świetle tego realizuje się zasada podmiotowości ucznia? Odpowiadając, stwierdza: „W praktyce wygląda to tak: uczeń podlega, jest zapisany do, jest oceniany, kontrolowany, egzaminowany, promowany, karany, nagradzany, klasyfikowany, przyporządkowany do grupy rówieśniczej – wyłącznie na podstawie decyzji podejmowanych przez osoby dorosłe<sup>396</sup>. Jej zdaniem „podmiotowość, a raczej jej brak, zależy od systemu kierowania oświatą i stosunków międzyludzkich panujących w szkołach. Nauczyciel niepotrafiący być podmiotem nie będzie skłonny przystać na podmiotowość uczniów<sup>397</sup>. Co więcej: „Nauczyciel kontrolowany, oceniany odgórnie przeniesie swoją sytuację na uczniów, przede wszystkim dlatego, że nie rozumie potrzeby stwarzania innych sytuacji<sup>398</sup>. Kluczem do rozwiązania tego problemu, i tu także trudno nie zgodzić się z autorką, „jest właściwa postawa etyczna – ogólna i zawodowa wychowawcy. W każdych warunkach można bowiem wychować człowieka samodzielnie, twórczego, wewnętrznie wolnego. Wystarczy samemu być twórczym, samodzielnym, otwartym na to, co najbardziej ludzkie w szkolnej edukacji<sup>399</sup>. „Podmiotowe traktowanie uczniów

---

<sup>394</sup> Tamże.

<sup>395</sup> Tamże.

<sup>396</sup> Tamże.

<sup>397</sup> Tamże.

<sup>398</sup> Tamże.

<sup>399</sup> Tamże.

przez nauczyciela to inaczej prawdziwie ludzkie podejście do nich. Polega ono na spostrzeganiu każdego ucznia jako jednostki autonomicznej, która bez względu na wpływy i uwarunkowania zewnętrzne ma prawo do własnej odpowiedzialności za własne postępowanie, a więc także prawo do samodzielnego kształtowania swego losu. Należy liczyć się z godnością ucznia, należy okazywać mu poszanowanie i serdeczność, uwzględniać najbardziej podstawowe jego potrzeby i udzielać mu niezbędnej pomocy<sup>400</sup>.

Taki sposób rozumienia i respektowania podmiotowości ucznia przypomina organizację systemu pracy według planu daltońskiego, jaki stworzyła na początku XX w. Helen Parkhurst, która przedstawiła swoją koncepcję w pracy *Wykształcenie według planu daltońskiego*<sup>401</sup>. Plan daltoński polega na indywidualnej pracy każdego dziecka, działaniu, a nie sięganiu po gotowe rozwiązania, samodzielnym poszukiwaniu, badaniu świata i wyciąganiu wniosków już od najmłodszych lat. Nauka wolności (odpowiedzialności), samodzielności i współpracy, to główne zasady wyznaczające plan edukacyjny. W tym rozumieniu dziecko otrzymuje prawo wyboru. Może samo zaplanować, kiedy wykona wyznaczone zadania. Proces edukacji według planu daltońskiego jest wizualizowany, co pozwala dzieciom lepiej zrozumieć i zapamiętać zasady funkcjonowania w miejscu, w którym przebywają. W koncepcji tego planu wychowawca nie jest liderem procesu, lecz osobą wspierającą i nie tylko on bierze odpowiedzialność za proces uczenia, lecz część tej odpowiedzialności powierza dziecku. Jest obserwatorem i podejmuje działanie wtedy, kiedy jest naprawdę potrzebny. Dzieci muszą rozwijać się samodzielnie. Samodzielność w planie daltońskim oznacza, że dzieci same rozwiązują problemy, same wykonują zadania i poszukują właściwych rozwiązań<sup>402</sup>. Współpraca zawiera w sobie kontekst społeczny i dydaktyczny. Dzieci nie tylko uczą się współzycia w grupie i wzajemnego szacunku, ale także pracy zespołowej. Zdobywają umiejętność współgrania z innymi dziećmi i wspólnego osiągnięcia wyznaczonych celów<sup>403</sup>. Plan daltoński stwarza też możliwość rozwoju odpowiedzialności. Z jednej strony daje dzieciom wolność wyboru, jakie zadania będą wykonywały, kiedy, jak i z kim, z drugiej – uczy odpowiedzialności za podjęte decyzje i za wykonaną pracę. Powierzenie dziecku różnych obowiązków, planowanie pracy i wywiązywanie się z tego motywuje je jeszcze bardziej i powoduje, iż staje się ono świadomym i odpowiedzialnym uczestnikiem procesu edukacyjnego.

<sup>400</sup> Tamże.

<sup>401</sup> Dane dotyczące planu daltońskiego zaczerpnięto ze strony: Pracownia rozwoju <http://www.psp5.pionki.pl/tsecret/podmiot/podmiot.html> (dostęp: 14 V 2015 r.).

<sup>402</sup> Tamże.

<sup>403</sup> Tamże.

Koncepcja ta umożliwia dostosowanie tempa nauki do możliwości dziecka, uczy polegania na sobie, rozwija inicjatywę i samodzielność w działaniu i myśleniu, inspiruje do poszukiwania najlepszych i najprostszych metod pracy, kształci poczucie odpowiedzialności za wykonanie podjętego działania, wdraża do samodzielnego uczenia się dziecka. Plan ten to nie tylko wizualne pomoce, ale zmiana sposobu myślenia, działania dzieci i wychowawcy, to swobodny dostęp do tego, co dzieciom jest aktualnie potrzebne, to także wolność decydowania bez ciągłego pytania „czy mogę?”<sup>404</sup>. Edukacja w tym ujęciu umożliwia wychowanie dziecka „ku przyszłości”, by stało się samodzielną jednostką, która bez trudu sprosta różnorodnym wyzwaniom, jakie napotka na swojej drodze<sup>405</sup>.

Warto przy tym pamiętać, że bez odpowiedzialności żaden, nawet najlepszy, biznes nie miałby szansy na powodzenie. Jakim partnerem biznesowym byłby człowiek, na którym nie można polegać? Choć uczenie się odpowiedzialności to długi i pełen doświadczeń proces, to warto podjąć ten wysiłek. To w codziennym dotrzymywaniu słowa, opiece nad innymi, wywiązywaniu się ze zobowiązań pokazujemy swoją odpowiedzialność albo jej brak. Pominięcie powyższych uzasadnień przemawiających za potrzebą całościowego rozumienia złożonej czynności, jaką jest wychowanie do odpowiedzialności i jej znaczenia dla integralnego rozwoju człowieka w każdym wypadku jest dla niego szkodą.

#### R. 4. Podstawy wychowania do odpowiedzialności – w kierunku systematyzacji

Po omówieniu istoty, zakresu i granic odpowiedzialności, ukazaniu wybranych kontekstów braku troski o wychowanie do odpowiedzialności, jak również pokazaniu potrzeby i możliwości integralnego rozwoju i wychowania w ujęciu psychopedagogicznym, kontynuując namysł nad podjętą problematyką, spróbuję ukazać podstawy tegoż wychowania. Mając na uwadze próbę systematyzacji podstaw wychowania do odpowiedzialności, najpierw zwrócę uwagę na wychowalność człowieka i przypomnę podstawowe przyczyny podejmowania działalności pedagogicznej. Następnie wskażę na godność, wolność i powinność moralną jako niezbędne elementy postrzegania osoby w polu odpowiedzialności. W kolejnej odsłonie przeanalizuję związek odpowiedzialności z wychowaniem moralnym,

---

<sup>404</sup> Tamże.

<sup>405</sup> Tamże.

a całość zakończę ukazaniem relacji, jaka zachodzi między wychowaniem do odpowiedzialności a samowychowaniem.

Systematyzując podstawy wychowania do odpowiedzialności, zwrócę uwagę na to, iż chociaż o odpowiedzialności można mówić na wiele sposobów, biorąc pod uwagę różne jej aspekty i wymiary, to jednak tym, co ją za każdym razem określa jest fakt, że jej struktura właściwa jest tylko osobie. Mam nadzieję, że dzięki czynionym tu analizom stanie się jasne, iż w odpowiedzialności najistotniejsze jest odkrycie, że za każdym razem ujawnia ona moment przyporządkowania do prawdy i zależności od niej, czyli odkrycie tego, co stanowi właściwy sens sumienia jako czynnika decydującego o transcendencji osoby w jej czynach<sup>406</sup>. Przeżycie odpowiedzialności rodzi się z rozpoznania prawdy i jest ono subiektywnym poznaniem tego, co człowiek obiektywnie powinien, zarówno wobec samego siebie, jak i innych<sup>407</sup>.

#### 4.1 Wychowalność człowieka i przyczyny podejmowania działalności wychowawczej

Podejmowanie działalności wychowawczej, w tym wychowania do odpowiedzialności, jest związane z wychowalnością człowieka. Objawia ona pewną możliwość człowieka i nadaje procesowi wychowania sens osobowy, społeczny, kulturowy, a także religijny. Uznaje się ją za kategorię uprzednią w stosunku do skuteczności wychowania. Według Iwony Szewczak<sup>408</sup> pojęcie to, będąc podstawą optymizmu pedagogicznego, odegrało istotną rolę w ukonstytuowaniu się pedagogiki jako dyscypliny naukowej<sup>409</sup>. Łączy się ona z przyjęciem w punkcie wyjścia tezy, że istnieją możliwości wychowania i kształcenia człowieka<sup>410</sup>, na co zwracał uwagę Johann F. Herbart. Dla niego wykształcalność człowieka była podstawową kategorią w pedagogice, a jej losy zawsze zależały od sposobu widzenia wzajemnych relacji między własnymi siłami wewnętrznymi a oddziaływaniem z zewnątrz<sup>411</sup>. Zdaniem I. Szewczak „przyjęcie faktu wychowalności

<sup>406</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 223.

<sup>407</sup> Por. M. Sztaba, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 291; zob. też W. Wojtyła, *Transcendencja i uczestnictwo. Wprowadzenie do myśli filozoficznej Jana Pawła II*, Radom 2017, s. 64-66.

<sup>408</sup> Por. I. Szewczak, *Wychowanie jako pomoc życiowa w ujęciu Wolfganga Brezinki*, Lublin 2015, s. 123 i nn. (rozprawa doktorska; promotor A. Rynio).

<sup>409</sup> Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 280 i nn.

<sup>410</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 269, 565.

<sup>411</sup> J.F. Herbart, *Zarys wykładów pedagogicznych*, w: tenże, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław 1967, s. 24.

człowieka decyduje o pojmowaniu każdej teorii pedagogicznej jako hipotezy wychowawczej, pedagogicznej, której treścią jest przekonanie, że możliwe jest osiągnięcie w ramach procesu wychowawczego pewnego stanu wychowanka, który jest lepszy od tego, w jakim znajdował się na początku<sup>412</sup>. W opinii ks. M. Nowaka perspektywa ta usensawnia każde działanie wychowawcze skierowane na określony cel. Kategorię wykształcalności można zatem uznać za podstawową w pedagogice, ponieważ nadaje znaczenie działalności wychowawczej<sup>413</sup>.

Cechę możliwości istoty ludzkiej podkreślał także ks. R. Guardini, stwierdzając, że „człowiek nigdy nie jest «gotowy», nieustannie wzrasta i staje się”<sup>414</sup>. Własna istota nie jest mu dana od początku, ale wyłania się stopniowo. Procesowi temu towarzyszy siła i zdolność jednostki do zatrzymywania tego wszystkiego, co stanowi jej istotę<sup>415</sup>. Wychowanie jest więc odkrywaniem potencjalnych możliwości człowieka, wzbudzeniem ich w wychowanku, nawiązaniem do nich i wreszcie pozwoleniem, by zaczęły działać<sup>416</sup>. Zdaniem I. Szewczak „zarysowane pojęcie wychowalności W. Brezinka nazywa pojęciem «zorientowanym na rezultat» i odróżnia je od «banalnego» pojęcia wychowalności”<sup>417</sup>. Pod banalnym pojęciem „wychowalności” rozumie ona cechę człowieka, wskazującą na możliwość bycia przedmiotem, adresatem oddziaływania wychowawczego. Analizując tę kwestię u W. Brezinki, I. Szewczak zauważa, „że takie pojęcie nie odnosi się do reakcji adresata wychowania na podjęte oddziaływanie wychowawcze, a w szczególności nie nawiązuje do problemu perspektywy sukcesu wychowawczego. Można go porównać z pojęciem «leczenia» w kontekście działalności lekarskiej. Lekarz, który leczy, zakłada, że ten, którego leczy, może być przedmiotem działania lekarskiego. Jest on zatem «leczalny». «Leczalność» pacjenta nie odnosi się jednak w żaden sposób do sukcesu leczenia. Pojęcie wychowalności wskazujące jedynie na cechę człowieka bez odniesienia do przyszłego rezultatu wychowania jest zatem niezasadne”<sup>418</sup>. Wychowanie jako takie, a wychowanie do odpowiedzialności w szczególności, zawsze wybiega ku przyszłości, ku przyszłemu dobru rozwojowemu wychowanka<sup>419</sup>.

<sup>412</sup> I. Szewczak, *Wychowanie jako pomoc życiowa...*, s. 124.

<sup>413</sup> Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 273.

<sup>414</sup> R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski*, tłum. J. Koźbiał, Poznań 1991, s. 228.

<sup>415</sup> Tamże, s. 271.

<sup>416</sup> Por. T. Kukołowicz, A. Hamerlska, *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 16-17

<sup>417</sup> I. Szewczak, *Wychowanie jako pomoc życiowa w ujęciu Wolfganga Brezinki...*, s. 124.

<sup>418</sup> Tamże, s. 124

<sup>419</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 39-40.



Pojęciu wychowalności właściwy sens nadaje jego cecha zorientowania na rezultat działania wychowawczego, która stanowi centralną jego treść. Rezultatem ma być pełna realizacja własnej osoby, dojrzała osobowość, zdolna do realizacji przeznaczenia, jakim jest życie społeczne, w które wejdzie i ubogaci je, a w którym jednocześnie będzie ubogacała się sama<sup>420</sup>. Tak rozumiana wychowalność przypisana jest człowiekowi, który, spodziewając się sukcesu, dopuszcza podjęcie próby nadania określonego kierunku jego rozwojowi psychicznemu oraz prowadzenia go w kierunku założonych w celach wychowania ideałów, uznanych przez wychowawcę jako wartościowe<sup>421</sup>. Wychowalność jako podatność na wpływy i oddziaływanie wychowawcze zmienia się z rozwojem człowieka i jest różna u różnych osób, szczególnie duża w początkowych fazach jego rozwoju, następnie stopniowo malejąca<sup>422</sup>.

W zależności od fazy rozwojowej wychowalność człowieka kształtuje się inaczej, ponieważ wrodzone zadatki, a także dotychczasowe procesy uczenia się i dojrzewania mogą ją zawęzić lub poszerzać. Jest też zrozumiałe, że wychowalność jest uzależniona również od poziomu psychofizycznego człowieka. W obszarach związanych z fizycznością, takich jak kondycja, czyli ogólny stan fizyczny, zdolność spostrzegania, witalność, temperament rezultat ćwiczenia jest bardziej ograniczony niż w takich dziedzinach, jak inteligencja czy emocjonalność<sup>423</sup>. Skłonności dziedziczne nigdy jednak nie przekreślają potrzeby wspierania wychowanka w jego rozwoju<sup>424</sup>, pozostawiając szerokie pole dla oddziaływania wychowawczego. Nie inaczej jest z wychowaniem do odpowiedzialności. „Człowiek zawsze jest w sytuacji oczekiwania na pomoc w wychowaniu, w procesie wzrostu, wrastania w różne wspólnoty i wprowadzania w kulturę”<sup>425</sup>. Aby zdobyć ład wewnętrzny, musi być otwarty na wsparcie z zewnątrz.

Wychowanie do odpowiedzialności należy do istoty człowieczeństwa. Zdaniem I. Szewczak, i trudno się z tym nie zgodzić, koncepcja człowieka wychowywanego (*homo educandus*) wskazuje na twierdzenie, iż bez wychowania człowiek nie stałby się człowiekiem<sup>426</sup>. Wynika to z faktu, że każdy człowiek, w każdym wieku i w każdej sytuacji życiowej potrzebuje wychowania, oczekuje go

<sup>420</sup> Por. M. Nowak, „Wychowalność” człowieka podstawą sensu i znaczenia wychowania, „Roczniki Nauk Społecznych” 20 (2002) nr 2, s. 12-13, 19.

<sup>421</sup> I. Szewczak, *Wychowanie jako pomoc życiowa...*, s. 125.

<sup>422</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, 2001<sup>3</sup>, s. 444.

<sup>423</sup> I. Szewczak, *Wychowanie jako pomoc życiowa...*, s. 125.

<sup>424</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 275.

<sup>425</sup> T. Kukołowicz, *Pedagogika ogólna a teoria wychowania*, w: taż (red.), *Teoria wychowania...*, s. 9.

<sup>426</sup> I. Szewczak, *Wychowanie jako pomoc życiowa...*, s. 126.

i w większości wypadków chce być wychowywany<sup>427</sup>. Wychowanie jest niezbędne, „stanowi konieczne wsparcie dla rozwoju (...) załączków, dla zaktualizowania się tkwiących w człowieku możliwości”<sup>428</sup>. Człowiek jest bytem niedoskonałym, niedokończonym, potencjalnym, a dzięki oddziaływaniom pedagogicznym ma szansę na kształtowanie siebie tak, by stawać się coraz bardziej doskonałym, dokończonym, by aktualizować swoje możliwości<sup>429</sup>. Poniekąd jest za siebie odpowiedzialny, odpowiada za swój rozwój i wychowanie, tak jak jest odpowiedzialny za swój stosunek do wartości uniwersalnych i codziennych.

W ujęciu I. Szewczak przyjęcie wychowalności jako istotnej cechy człowieka wskazuje na realistyczny rys koncepcji wychowania W. Brezinki. Jest to podejście, które uwzględnia konkretnego człowieka i wpływające na niego uwarunkowania zewnętrzne. Dotyczy stanowiska wobec działania wychowawczego nacechowanego realizmem. Najczęściej określa się je jako realizm pedagogiczny<sup>430</sup>. Jak kontynuuje I. Szewczak, „autentyczna ontologia rzeczywistości wychowania zakłada kwestię wychowalności i konkretnych możliwości i realnych szans wychowania człowieka. Wychowanie nie jest tylko czystym aktem, lecz również pracowitym wysiłkiem pewnej istoty, aby pozostać sobą i jednocześnie wzrastać w swoim istnieniu. Na poziomie stawania się, wychowanie jest procesem przechodzenia od pozytywnych pragnień do ich urzeczywistniania, od dobra rozwojowego widzianego w perspektywie przyszłości do jego spełnienia”<sup>431</sup>. Zakłada realną możliwość rozwoju i wzbogacania się jako bytu, którą można określić jako realną wykształcalność. Wychowanie nie jest zatem wzrastaniem z niczego<sup>432</sup>.

Można zatem uznać, że kwestia wychowalności człowieka czyni zasadnym działanie wychowawcze, nie wyłączając działań mających na celu wychowanie do odpowiedzialności. Dzięki tej właściwości człowieka, sensowne staje się bycie wychowawcą. Wychowawcy byliby zbędni, gdyby nie wychowankowie i ich wychowalność<sup>433</sup>. Dzieje się tak dlatego, że każdą osobę ludzką cechuje w aspekcie dynamicznym potencjalność. Człowiek nie jest bytem „domkniętym”, „zakończonym” w kształcie swojego człowieczeństwa. Przychodzi na świat jako istota potencjalna. Jego życie w pewnym sensie można zdefiniować jako proces

<sup>427</sup> A.W. Janke, *Pedagogiczny sens wspomaganie człowieka w całościowym kształtowaniu się jako jednostka ludzka*, w: M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. 1, Elbląg 2005, s. 87.

<sup>428</sup> T. Kukołowicz, A. Hamerlska, *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, s. 16.

<sup>429</sup> I. Szewczak, *Wychowanie jako pomoc życiowa...*, s. 126.

<sup>430</sup> Tamże, s. 126-127.

<sup>431</sup> Tamże.

<sup>432</sup> Tamże.

<sup>433</sup> Zob. I. Szewczak, *Wychowanie jako pomoc życiowa...*, s. 126.

aktualizacji tych cech i wartości, które zostały mu zadane w chwili poczęcia. Drugą ważną właściwością dynamiczną osoby ludzkiej jest jej przygodność, kruchość, często przypadkowość i nieprzewidywalność. Tak jak ludzka egzystencja narażona jest na unicestwienie, o czym pisał Blaise Pascal: „Człowiek jest trzcina najsłabszą w przyrodzie, ale to trzcina myśląca. [...] Nieco mgły, kropla wody starczy, aby go zabić”<sup>434</sup>. Także inne wymiary życia osobowego podlegają regule przygodności. Człowiek popełnia błędy, ulega złym skłonnościom, nie potrafi sprostać wyzwaniom, bywa nieodpowiedzialny, leniwy i wybuchowy – oto niektóre aspekty jego przygodności.

Dlatego – w związku z potencjalnością i przygodnością każdej osoby ludzkiej – potrzebuje ona pomocy. Im osoba jest bardziej potencjalna w swojej bytowości, tym więcej pomocy innych osób jej potrzeba. Jak napisał Władysław Stróżewski: „Niedoskonałość jest racją istnienia pedagogiki”<sup>435</sup>, której istotą jest „uczenie rzeczy trudnych ludzi jeszcze niedojrzałych” (ks. L. Giussani).

Wśród licznych teoretyków zajmujących się genezą potrzeby działalności wychowawczej jest T. Kukołowicz, która z A. Hamerlską dołącza do tych pedagogów, którzy nie boją się pytać o przyczynę podejmowania czynności wychowania. W odpowiedzi na zawartą w tytule niniejszego paragrafu kwestię, autorki przywołują różne stanowiska. Wskazują na potrzebę aktualizacji osobowych właściwości człowieka i na to, co wnosi religia, bez której wychowanie nie miałyby sensu. Za ks. R. Guardinim zwracają uwagę na prawdy płynące z Objawienia, światopoglądu chrześcijańskiego, potrzebę wsparcia człowieka w jego osobowym rozwoju i dążeniu do prawdy, dobra, wolności i sprawiedliwości, potrzebę rozwoju ducha i uczestnictwa w życiu zbiorowym. Podkreślają jednak, i trudno się z tym nie zgodzić, że „człowiek jest wychowywany nie dla społeczeństwa, ale dla siebie, by rozwijał swoje człowieczeństwo”<sup>436</sup>. W przekonaniu T. Kukołowicz dzieje się tak za sprawą tego, że jakkolwiek dla jednostki ludzkiej bardzo ważne jest uczestnictwo w życiu zbiorowym, to jednak nie można podporządkować osoby społeczeństwu, gdyż nie stanowi ono jakiejś nadrzędnej całości. T. Kukołowicz, analizując przyczyny podejmowania działalności wychowawczej, odpowiedź znajduje w naturze ludzkiej, naznaczonej brakiem harmonii. Przywołując poglądy Ludwika Jeleńskiej, stwierdza: „Tę rozbieżność między tym czego człowiek pragnie i co powinien czynić, a tym co faktycznie czyni, tę odwieczną niezgodę z samym sobą, odwieczną, bo wpisaną w naturę

<sup>434</sup> B. Pascal, *Mysli*, tłum. T. Żeleński (Boy), Warszawa 2001, s. 51-62.

<sup>435</sup> W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem*, w: F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993, s. 52-58.

<sup>436</sup> T. Kukołowicz, A. Hamerliska, *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, s. 22.

człowieka nazywa «arcyludzkim problemem życia»<sup>437</sup>. I to właśnie stanowi przyczynę podejmowania działalności wychowawczej. Ma ona swoje źródło w potrzebie wewnętrznego zharmonizowania człowieka. L. Jeleńska nazywa tę potrzebę „sztuką pomagania”, „sztuką scalenia wewnętrznego człowieka”, „uzgodnienia z samym sobą”. Aby móc znaleźć drogę prowadzącą ku temu scaleniu, niezbędne jest najpierw wskazanie, co takiego jest w naturze ludzkiej, co nie pozwala, by była ona jednolita i nie przysparzała udręk. T. Kukołowicz oraz A. Hamerlska, analizując ten wątek poglądów L. Jeleńskiej, są zdania, iż „natura sama w sobie nie jest zła. Wszystko co do niej należy jest dobre i uzasadnione. Jej komponentami są rozum, wola, popędy, instynkty. Właściwe posługiwanie się pojęciem «natura» uzależnia od tego co się przez nią rozumie»<sup>438</sup>. Autorki stwierdzają, że „popędy i instynkty stanowią w nas to, co jest nam wspólne ze światem zwierzęcym. Natomiast tym, co specyficznie ludzkie, tym co pozwala człowiekowi górować nad światem zwierzęcym jest rozum i wola»<sup>439</sup>. Zatem pojęcie „natura” oznacza człowieczeństwo. Ono zaś manifestuje się w działaniu ludzkim, w którym przejawia się, a przynajmniej powinna przejawiać się, rozumność i wolność. To im powinny być podporządkowane pozostałe aspekty struktury ontycznej jednostki. Problem jednak w tym, że natura człowieka naznaczona jest zachwianiem tej hierarchii i domaga się stworzenia nowej siły, która temu, co warte nada odpowiednie proporcje. Siłę tę autorki upatrują w wychowaniu rozumianym jako działalność, która kształtuje w człowieku wewnętrzną harmonię. Tak rozumiane wychowanie jest „sztuką powołaną do życia przez potrzeby ludzkiej natury”. Jest ona rozdarta i pełna sprzeczności i dlatego woła o pomoc<sup>440</sup>. L. Jeleńska, upatrując przyczynę wychowania w naturze ludzkiej, z której wywodzą się właściwie cele działalności pedagogicznej, nie pomija faktu, iż warunki społeczne i oczekiwania społeczeństw wobec młodych członków w znaczący sposób wpływają na rzeczywistość wychowawczą. Twierdzi jednak, że „cele pedagogiczne, jakie stawiały sobie społeczeństwa w poszczególnych epokach, nie wynikają wprost z właściwego problemu pedagogicznego, lecz są zabarwione różnymi elementami społecznymi jak kultura, sytuacja polityczna, ekonomiczna danego społeczeństwa”. Ponieważ jednak nie da się pominąć natury ludzkiej, nie da się jej zakryć uwarunkowaniami społecznymi, jakim podlega człowiek, więc i cele wychowawcze wysuwane przez społeczeństwa w poszczególnych epokach

<sup>437</sup> Tamże, s. 24.

<sup>438</sup> Tamże; zob. też T. Kukołowicz, *Koncepcja wychowania w ujęciu Ludwika Jeleńskiej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 18 (1990) z. 2, s. 31-41.

<sup>439</sup> T. Kukołowicz, A. Hamerlska, *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, s. 24.

<sup>440</sup> Tamże, s. 25.

musiały mieć jej wydzźwięk. L. Jeleńska uważa, że „problem ludzki” stanowiący przyczynę wychowania jest odwieczny, niezmienny, zaś różny jest sposób spostrzegania go i rozwiązywania w poszczególnych epokach. „I tak starożytne Ateny – jak twierdzi Jeleńska – próbowały uporać się z nim poprzez wysunięcie ideału człowieka harmonijnego. Sparta poprzez ukształtowanie jednostki twardej, męskiej; w późniejszych epokach wychowaniu przyświecał ideał humanisty czy człowieka czynu”<sup>441</sup>. Te wszystkie ideały wychowawcze, według L. Jeleńskiej, wynikają z potrzeb społeczeństw w różnych epokach, ale także z pragnienia pomocy człowiekowi jako człowiekowi. Można powiedzieć, że stanowią one próbę rozwiązywania problemu ludzkiego w ramach warunków społecznych czy kulturalnych danego społeczeństwa, stanowią próbę zharmonizowania człowieka w sposób charakterystyczny dla danej epoki<sup>442</sup>.

Co zatem stanowi problem ludzki, który jest przyczynę wychowania i zyskuje pierwszeństwo w rzeczywistości pedagogicznej? Jest nim naznaczona brakiem harmonii natura ludzka. To wewnętrzne rozdarcie ma swe źródło w słabości woli manifestującej się w niemocy powodującej, że często nie jest ona w stanie wybrać dobra, które przedstawia jej rozum. Wola z natury jest skierowana ku dobru, ono stanowi jej przedmiot. W praktyce jednak często zdarza się, że nie jest ona w stanie podążyć ku dobru, mimo że aprobeuje je. Uznaje jego ważność i w efekcie człowiek staje się uboższy o to dobro, którego wola nie wybrała, a ze względu na osobowy rozwój człowieka powinna była wybrać. Pójście za ujrzanym dobrem wymaga siły, wewnętrznej determinacji, pokonania różnych przeszkód, a tego wola niewzmocniona działaniami wychowawczymi nie jest w stanie uczynić. Chce dobra, chciałaby do niego przyłgnąć z całym zaangażowaniem i bez reszty, ale jest zbyt słaba, by nakłonić się do jego osiągnięcia. L. Jeleńska tak pisze o tym rozdarciu: „Wola nie umie chcieć tego, czego pragnie, cofa się przed swoim bezwładem, nie umie rozkazać sobie...”<sup>443</sup>. Bez względu na czas czy epokę wola jest uwikłana w niemoc, która utrudnia czy wręcz uniemożliwia realizację wzniosłych idei, urzeczywistniania upragnionych wartości i osiąganie poziomów godnych człowieka. Z kolei św. Augustyn ujmował tę kwestię następująco: „Rozkazuje dusza sobie, rozkazuje sobie chcieć, a jednak nie chce. (...) *Clude hoc monstrum?*... Rozkazuje, zatem chce: nie rozkazywałaby bowiem, gdyby nic chciała, a jednak rozkaz nie jest wypełniony. Niecała bowiem chce,

<sup>441</sup> L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 23.

<sup>442</sup> Tamże, s. 20.

<sup>443</sup> Tamże, s. 19.

niecała bowiem rozkazuje<sup>444</sup>. Eurypides zaś mówi: „Znamy cnotę a oddajemy się występkom”<sup>445</sup>.

W przekonaniu T. Kukołowicz<sup>446</sup> w wyznaczeniu przyczyn podejmowania działalności pedagogicznej L. Jeleńska wychodzi z koncepcji człowieka naszkicowanej przez filozofów chrześcijańskich, głównie św. Tomasza z Akwinu. Dlatego rozumowi i woli przypisuje decydujące znaczenie w życiu wewnętrznym człowieka i mówi, że powinny im być podporządkowane pozostałe aspekty struktury ontycznej jednostki. Natura człowieka jest jednak naznaczona zachwianiem tej hierarchii i domaga się stworzenia nowej siły, która temu, co warte w nim nada odpowiednie proporcje. Wychowanie jako działalność kształtująca w człowieku wewnętrzną harmonię jest twórczością, sztuką powołaną do życia przez potrzeby ludzkiej natury. „Powołana, bo rozdarta, pełna sprzeczności człowiecza natura rzeczywiście woła o pomoc”<sup>447</sup>.

Problem przyczyn podejmowania działalności wychowawczej T. Kukołowicz analizuje także w kontekście poglądów K. Sośnickiego, z ich wyraźnym nachyleniem społecznym, koniecznością wewnętrznego scalenia i osiągnięcia możliwie najwyższego poziomu rozwoju moralnego, społecznego i estetycznego, co miało się dokonywać przez świadome i dobrowolne podporządkowanie się pewnym wartościom, nie tylko ze względu na siebie czy swoje dobro, ale po to, by stać się pożądanym członkiem społeczności. K. Sośnicki zgłębiając istotę wychowania, wychodzi od definicji wskazującej, że jest ono przekształcaniem człowieka. Aby zrozumieć rzeczywistość wychowawczą, należy sprecyzować, co kryje się pod pojęciem „przekształcanie” i „człowiek”<sup>448</sup>.

To, jakie znaczenie nadaje się tym słowom, zależy od stanowiska filozoficznego, jakie reprezentują poszczególni teoretycy wychowania. K. Sośnicki twierdzi, że pedagogika jest nauką filozoficzną, gdyż określenie przyczyn, celów, środków wychowawczych odnosi się zawsze do jakichś filozoficznych podstaw. Samemu K. Sośnickiemu bliskie było stanowisko filozofii humanistycznej, opracowane przez Wilhelma Dilthey’a, na fundamencie którego powstała pedagogika humanistyczna postrzegająca człowieka jako twórcę kultury, inicjatora zjawisk duchowych. Odrębnością człowieka wobec innych bytów jest to, że podlega on nie tylko prawom biologicznym, ale także prawom wartości i pochodzącym od tychże wartości powinnościom i obowiązkom. Człowiek żyje nie tylko w środowisku

<sup>444</sup> Tamże.

<sup>445</sup> Tamże.

<sup>446</sup> T. Kukołowicz, A. Hamerlska, *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, s. 24.

<sup>447</sup> Tamże, s. 25.

<sup>448</sup> Tamże, s. 25.

przyrodniczym, ale przede wszystkim duchowym. Jest uczestnikiem i kreatorem wartości społecznych, moralnych, estetycznych. Jego duchowa strona realizuje się w relacji do dobra, prawdy i piękna, w przeżyciach, dążeniach i działaniach podyktowanych respektem wobec obowiązujących wartości<sup>449</sup>.

K. Sośnicki wychodził z założenia, że wartości istnieją obiektywnie i możliwe jest ich obiektywne poznanie. W wychowaniu kładzie się nacisk na kształtowanie jednostki, by pewne wartości uznane za pozytywne społecznie stały się jej bliskie i miały decydujący wpływ na jej motywacje, decyzje i działania. Przez wychowanie nastąpić ma internalizacja wartości, które funkcjonują w społeczeństwie, mają one stać się własnością jednostki i od wewnątrz kierować nią. Dzięki przyswojeniu sobie uznanych wartości jednostka może włączyć się w życie społeczne, kulturalne, polityczne, gospodarcze<sup>450</sup>. Wychowanie jest tu podporządkowane realiom danej epoki i danego społeczeństwa oraz ich przewodnim ideom. Nie może być inaczej, gdyż jednostka zawsze funkcjonuje w obrębie jakiegoś społeczeństwa i jakiejś kultury, nie tylko ogólnoludzkiej, ale także specyficznej dla danej społeczności. Dlatego musi być przygotowana do życia w tych realiach. W poglądach K. Sośnickiego, obok wątku socjologicznego, pojawia się także personalistyczny (może nie w pełnym wymiarze, ale jednak widoczny), co jest istotne w kwestii określenia przyczyny wychowania.

Człowiek według K. Sośnickiego powinien osiągać możliwie najwyższe poziomy rozwoju moralnego, społecznego i estetycznego przez świadome oraz dobrowolne podporządkowanie się pewnym wartościom nie tylko ze względu na siebie ani swoje dobro, ale także po to, by stać się pożądanym członkiem społeczności ludzkiej<sup>451</sup>. Podstawowe zadanie pedagogiki wywodzi się z potrzeby wytworzenia w wychowanku charakteru osobowości, co dokonuje się na drodze przyswojenia wartości. Autor posługiwał się pojęciem „charakteru wolnościowego” i traktował go jako naczelną cel wychowania. Odrzucał założenia natywiizmu dotyczące wrodzonego zdeterminowania i niezmienności cech charakteru. Skłaniał się ku poglądom Alfreda Fonilee’go, Georga Kerschensteinera, Bogdana Nawroczyńskiego, a także pedagogów personalistycznych, twierdząc, że człowiek „dorabia się” charakteru, a dzięki możliwościom samowychowawczym może zmienić swoje wrodzone „zadatki”.

Człowiek powinien osiągać coraz to wyższe poziomy rozwoju moralnego, społecznego, by stać się pełnowartościowym człowiekiem zbiorowości. Innymi słowy, jednostka ma funkcjonować społecznie dzięki swojej osobowości. Dlate-

<sup>449</sup> Tamże.

<sup>450</sup> Tamże.

<sup>451</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, 1967<sup>2</sup>, s. 52.

go też w procesie wychowania powinno się wyposażyć tę osobowość w pewne właściwości społeczne niezbędne do włączenia się jednostki w życie społeczne. Druga część poglądów K. Sośnickiego na rzeczywistość wychowawczą cechuje się wyraźnym nachyleniem społecznym.

T. Kukołowicz zanalizowała też poglądy H. Muszyńskiego, przedstawiciela marksistowskiego spojrzenia na zagadnienie źródeł podejmowania działalności pedagogicznej. Określiła kluczowe relacje między wewnętrzną i zewnętrzną przyczyną wychowania przez wskazanie związków człowieka ze społeczeństwem. Uwidacznia pewne cechy człowieka i społeczeństwa (odnosi się do samoistności i zupełności) oraz przestrzega przed zredukowaniem człowieka jedynie do funkcji społecznej<sup>452</sup>. Swoje stanowisko argumentuje nauczaniem Jana Pawła II, który stale podkreślał, że człowiek ma możliwość kierowania swoim postępowaniem. Możliwość ta jest związana ze strukturą człowieka i świadczy o jego podmiotowości. Tymczasem niektóre nurty psychologii współczesnej, tworząc obraz człowieka relatywnego, odmówiły mu tych uzdolnień i czyniły go poddanym bodźcom docierającym do jego organizmu. Przykładem może być psychoanaliza, psychologia kulturowa czy psychologia ewolucyjna. W efekcie człowiek stał się bezradny wobec siebie, nie potrafi kontrolować swoich reakcji.

Posługując się filozoficzną analizą bytu ludzkiego, T. Kukołowicz nie tylko zastanawia się, jaka jest prawda o człowieku, kim on jest i czy posiada możliwości kierowania sobą, ale podejmuje próbę określenia relacji między wewnętrzną i zewnętrzną przyczyną wychowania przez wskazanie na związki człowieka ze społeczeństwem<sup>453</sup>. Uważa, że wychowanie wtedy tylko służy człowiekowi i społeczeństwu, gdy integruje obie przyczyny wychowania. „Integracja ta jednak nie oznacza, że obie przyczyny są postawione na równi. Najczęściej jest tak, że wskazuje się na któreś z tych źródeł jako na dominujące i podstawowe, a pozostałe jest dopełnieniem tego głównego. Niemożność pominięcia któregoś ze źródeł wynika ze struktury ontycznej człowieka, który jest jednocześnie bytem dla siebie i dla drugiego. Powinien więc rozwijać się dla siebie i dla innych. Zresztą rozwija się dla siebie, gdy rozwija się dla innych oraz rozwija się dla innych, pod warunkiem, że rozwija się dla siebie”<sup>454</sup>.

<sup>452</sup> Por. T. Kukołowicz, A. Hamerlska, *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, s. 25-32.

<sup>453</sup> T. Kukołowicz, „Osoba i czyn” Karola Wojtyły podstawą programu wychowania osoby, w: taż (red.), *Teoria wychowania...*, s. 55-60.

<sup>454</sup> T. Kukołowicz, A. Hamerlska, *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, s. 31. Zob. też T. Kukołowicz, *Własna aktywność wychowanka*, w: taż (red.), *Teoria wychowania...*, s. 33-42.



Warto w tym miejscu przedstawić wybrane przykłady na temat wychowania z obszaru filozofii i pedagogiki. Immanuel Kant podkreślał, że człowiek to jedyne stworzenie, które powinno być poddane wychowaniu, a na to wychowanie składa się pielęgnowanie (żywienie i utrzymanie), ćwiczenie (dyscyplinowanie, karność), nauczanie i kształcenie<sup>455</sup>. Z kolei dla Klausa Schällera – jak podaje ks. M. Nowak – na wychowanie składają się „sposoby i procesy, które istotnie ludzkiej (*als Mensch geborenem Wesen*) pozwalają odnaleźć się w swoim człowieczeństwie”<sup>456</sup>. Zaś Jan Paweł II wyjaśniał, że „wychowanie jest przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym” (GS, nr 16)<sup>457</sup>. Człowiek staje się osobą, jeśli otworzy się na dobro, prawdę i piękno, kiedy będzie uczestniczył w wartościach i je urzeczywistni, a wychowanie to takie działanie, „które doprowadza wychowanka do bycia osobą”<sup>458</sup>. Podstawowym celem wychowania jest wszechstronny rozwój człowieka w wymiarze osobowościowym i społecznym. Oznacza to, że oddziaływanie wychowawcze winno obejmować całego człowieka ze wszystkimi składnikami tworzącymi ludzki byt, czyli musi być integralne, globalne, całościowe<sup>459</sup>. Powinno uwzględniać specyfikę ludzkiego rozwoju, potrzebę wychowania i przyczyny podejmowania działalności wychowawczej tkwiące po stronie wychowanka i wychowawcy.

## 4.2 Godność, wolność i powinność moralna – podstawą wychowania do odpowiedzialności

„Godność”, „wolność” i „powinność moralna” to pojęcia trudne do sprecyzowania. Należą do imponderabiliów antroposferycznych stanowiących ten wymiar *compositum* człowieka, który poddawany eksploracji nie toleruje jakiegokolwiek eksperymentalnej interwencji w ich doświadczenie – naturalne zaistnienie i urzeczywistnienie. W relacji wychowawczej, mającej na celu odpowiedzialność, niezwykle istotna jest zarówno godność, wolność, jak i podmiotowość. Godność

<sup>455</sup> Zob. W.W. Szczęsny, *Kant Immanuel*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 522.

<sup>456</sup> M. Nowak, *Wczoraj i dziś pedagogiki uniwersyteckiej*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin 2010, s. 32.

<sup>457</sup> Jan Paweł II, „*Gratissimam sane*” List do rodzin z okazji Roku Rodziny (2.02.1994), Rzym 1994.

<sup>458</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 105.

<sup>459</sup> Zob. M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Stalowa Wola 1996, s. 45.

w myśli personalistycznej jest najważniejszą ontyczną cechą osoby i stanowi podstawę wychowania personalistycznego. Z obszaru empirii owych imponderabiliów szczególnie interesujące wydają się badania Urszuli Ostrowskiej, która zrealizowała je na grupie studentów pedagogiki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (studia dzienne) oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, oddział w Olsztynie (studia zaoczne). Proces badawczy poprzedzony został wnikliwą analizą literatury przedmiotu w zakresie rozumienia i doświadczenia poczucia godności<sup>460</sup>. Według respondentów godność przysługuje każdemu człowiekowi i jest wartością daną z natury, bezwzględną, uniwersalną, przyrodzoną, niezbywalną, niezastąpioną, transcendentną, pierwotną wobec innych wartości i praw, pokazującą najwyższą pozycję człowieka wśród innych istot żyjących. Do analogicznych wniosków dochodzi ks. J. Mariański<sup>461</sup>.

Rozumienie godności ontycznej jest również podstawą dla specyficznego rozumienia wolności. Typologię godności wprowadził W. Chudy<sup>462</sup>, rozróżniając godność osobistą, osobowościową i osobową<sup>463</sup>. Godność osobista wiąże się z usytuowaniem człowieka w relacjach społecznych, wykonywanym przez niego zawodem oraz funkcją, jaką pełni. Godność osobista odnosi się do poczucia godności i samouznania swej wartości. Wiąże się z wrażeniem i przekonaniem o posiadaniu godności wynikającej z posiadanego statusu społecznego, przynależenia do elity społecznej. Z niniejszego opisu wynika, że godność osobista może być nadana człowiekowi oraz może być ona utracona (np. godność kulturowa). Z natury godności osobistej wynika jej zmienny charakter. Z tak interpretowaną

---

<sup>460</sup> Zob. U. Ostrowska, *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*, Kraków 2004. Zob. też też, *Zagadnienie godności w edukacji – przegląd wybranych stanowisk*, w: A. Kicowska, Z. Kwieciński (red.), *Dzielność i troska. Studia zadedykowane Eugenii Malewskiej*, Olsztyn 2004, s. 219-252.

<sup>461</sup> Zob. J. Mariańskiego: *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (studium interdyscyplinarne)*, Toruń 2016; *Młodzież między tradycją i nowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin 1995; *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Lublin 2001; *Sens życia, wartości, religia. Studium socjologiczne*, Lublin 2013.

<sup>462</sup> Szczegółowe odczytanie wychowawczej koncepcji W. Chudego zawiera praca doktorska M. Filipowicz, *Wychowanie do prawdy. Rozważania wokół myśli Wojciecha Chudego*, Lublin 2017. Poniżej w ogromnym skrócie odwołam się do analiz przez nią poczynionych w aspekcie kategorii, jakimi są godność, wolność i powinność widziane w relacji do wychowania do odpowiedzialności.

<sup>463</sup> Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Lublin 2009, s. 54; tenże, *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*, w: M. Kalinowski (red.), *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, Lublin 2005, s. 83-92.

godnością można spotykać się w publikacjach psychologicznych czy socjologicznych<sup>464</sup>.

Godność osobowościowa rozumiana jako całościowa, zintegrowana i dynamiczna struktura bazująca na stosunku „ja”, to samoocena, poczucie własnej wartości, a także świadomość siebie samego. Posiadanie godności osobowościowej wiąże się z postawą osoby, z jej działaniem oraz przeżywaniem. Także ta godność, podobnie jak godność osobista, jest zmienna. Godność osobowościowa może oscylować między zadowoleniem a niezadowoleniem, optymizmem życiowym a pesymizmem, euforią a abnegacją. Tym samym posiadanie godności osobowościowej rzutuje na działanie i postawę człowieka. Tak interpretowana godność osobowościowa łączy się z psychologią.

Godność osobowa stanowi najwyższą wartość człowieka. Odnosi się ona do jego ontycznego wymiaru i jest wartością nienaruszalną. Człowiek nie może się jej pozbawić, a także nie może pozbawić jej innego człowieka. Każdy otrzymuje godność osobową w momencie poczęcia. W porównaniu do wyżej opisanych rodzajów godności jest to godność obdarzona wartością stałą i niezmienną, niezależną od niczego, wyłączoną z ludzkiej zależności. Nie ma na nią wpływu ani ludzka świadomość, ani żadne inne ludzkie działanie. Należy podkreślić, że taką samą godność osobową ma święty, jak i przeciętny śmiertelnik, geniusz naukowy czy osoba niepełnosprawna intelektualnie. Osoba może nawet żyć sprzecznie z własną godnością, może chcieć ją odrzucić, zdeformować, nie uznawać, ale to i tak nie zmienia faktu bycia osobą z godnością osobową. Godność osobowa nie ulegnie zmianie ani nie dozna uszczerbku z racji jakichkolwiek prób ze strony człowieka. Jest to wartość obiektywna, na podłożu metafizyczności człowieka jako bytu<sup>465</sup>. Może też dlatego godność osobowa jest rozumiana jako „wartość bytowa i obiektywna”<sup>466</sup>.

Podobieństwo do Boga Stwórcy jest tym, według W. Chudego, co ustanawia nietykalność godności osobowej w ujęciu teologicznym<sup>467</sup>. W opisie biblijnym poświęconym stworzeniu człowieka „na obraz i podobieństwo Boga” (Rdz 1,26), znajduje się odpowiedź dotycząca nienaruszalności godności osoby ludzkiej. Święty Tomasz z Akwinu podkreślił, iż osoba jest nienaruszalna (*Persona est ineffabile*), odnosząc się do faktu partycypowania osoby ludzkiej w Osobie Bo-

<sup>464</sup> M. Filipowicz, *Wychowanie do prawdy...*, s. 39-40.

<sup>465</sup> Zob. tamże, s. 54-55.

<sup>466</sup> W. Chudy, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooteoria. Logoterapia i nooterapia*, Lublin 1996, s. 140.

<sup>467</sup> M. Filipowicz, *Wychowanie do prawdy...*, s. 40.

skiej właśnie przez owe stworzenie na obraz Boży<sup>468</sup>. To Bóg jest „korzeniem metafizycznym owej godności osobowej”<sup>469</sup>.

„Tak więc, jak słusznie zauważa komentująca tę kwestię Marta Filipowicz, godność człowieka jest wartością osobową, która odsyła człowieka do Boga”<sup>470</sup>. Autorka stoi na stanowisku, iż „religijny wymiar godności można wyjaśnić poprzez słowa Pisma Świętego dotyczące stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boga oraz przez Osobę Chrystusa, który stał się człowiekiem. Taki rodzaj godności nazywany jest potwierdzeniem godności «w górę». Drugie wyjaśnienie godności człowieka, nazwane «w dół», jest to, cały wysiłek ludzki wkładany w ocalenie świata ludzkiego wraz z jego wartościami”<sup>471</sup>. Godność to nie tylko dwupoziomowa wartość człowieka (wartość łaski i natury), ale jest także postulatem, w myśl którego człowiek domaga się afirmacji i respektu, jaki, zgodnie z wsobną wartością, mu przysługuje<sup>472</sup>. Godność osoby ludzkiej znajduje pełne potwierdzenie w samym fakcie Objawienia, w którym dochodzi do nawiązania kontaktu między Bogiem a człowiekiem<sup>473</sup>. Godność osobowa jest także wartością bardzo wymagającą, która wzywa człowieka do sprostania jej swoim życiem. Osoba winna żyć na miarę osobowego powołania, w czasie którego podejmuje wezwanie do wzniesienia się na szczyt godności osobowej<sup>474</sup>.

Zdaniem M. Filipowicz „wieloznaczność godności wynika z różnorodnego podejścia do jej interpretacji i postawienia akcentu w różnych miejscach”<sup>475</sup>. Porównanie ze sobą owych pojęć jednoznacznie wskazuje na pierwszeństwo godności osobowej z racji faktu, że odnosi się ona do każdego człowieka – każdy jest nią obdarzony i to obdarzony po równo, nikt nie ma jej mniej czy więcej. Godność osobowa jest fundamentem równości wszystkich ludzi<sup>476</sup>. Kolejne dwa rodzaje godności – osobista i osobowościowa – wskazują na zależność od czegoś.

<sup>468</sup> Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 55.

<sup>469</sup> W. Chudy, *Problem norm moralnych: obszar koniecznego konfliktu między filozofią a psychologią?*, w: Z. Uchnast (red.), *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, Lublin 1998, s. 125.

<sup>470</sup> M. Filipowicz, *Wychowanie do prawdy...*, s. 41.

<sup>471</sup> Zob. W. Chudy, *Osoba i religia w ujęciu Karola Wojtyły. Próba rekonstrukcji*, w: J. Barciak, G. Chrzanowski (red.), *Polacy o religii. Od myślenia religijnego do filozofii*, Kraków 2005, s. 18.

<sup>472</sup> Zob. W. Chudy, Ks. *Granata „Summa” o osobie ludzkiej*, „Gwiazda Morza” 1986, nr 3, s. 4.

<sup>473</sup> Zob. T. Styczeń, J.W. Galkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, 2010<sup>3</sup>, s. 419.

<sup>474</sup> Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 55.

<sup>475</sup> M. Filipowicz, *Wychowanie do prawdy...*, s. 41.

<sup>476</sup> Zob. W. Chudy, *Śniadanie u Sokratesa, czyli Trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, Kraków 1999, s. 73.

Tym czymś może być świadomość, czyn, działanie, przeświadczenie, poczucie oraz sama własna osoba czy społeczeństwo<sup>477</sup>.

Termin „godność człowieka” (*dignitas hominis*) występował już w czasach starożytnych jako przeciwstawienie człowieka wszystkim innym istotom żywym. Znaczenie to zmieniało się za sprawą wiązania godności z wolnością, autokreacją i całą samodzielnością w decydowaniu o własnym losie<sup>478</sup>. Godność (łac. *dignitas*) to „szczególna wartość osoby żyjącej w łączności z innymi osobami; także pozytywnie wartościująca relację do własnej osoby i grupy (...), z którą jednostka się identyfikuje; godność zakłada poczucie wewnętrznej wolności, autodeterminacji (podmiotowości) i odpowiedzialności”<sup>479</sup>. Z faktem godności wiąże się *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, w której w art. 1 stwierdza się, że wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne w swej godności i prawach; w dokumencie tym znajduje się odniesienie do godności w czterech ujęciach: godność człowieka jako celu samego w sobie, godność człowieka wynikająca z jego rozumności, godność człowieka osadzona na jego wolności, godność osób pozostających w relacjach interpersonalnych<sup>480</sup>.

„Termin, nad którym Wojciech Chudy zatrzymuje się dłużej i bardziej szczegółowo w kontekście swoich analiz godności to – wychowanie. Chodzi mu przede wszystkim o wychowanie personalistyczne oparte na godności człowieka i dążące do całościowego, integralnego wychowania człowieka”<sup>481</sup>. Niewątpliwie przykładem wychowania człowieka odpowiedzialnego jest wychowanie personalistyczne. U jego podstaw znajduje się przekonanie, że osobę charakteryzuje godność. Jest to najtrudniejszy do uchwycenia moment metafizyczny osoby ludzkiej. Godność osobowa rozumiana jest jako wartość ontyczna, czyli bytowa, obiektywna<sup>482</sup>, jednakże należy podkreślić, że „uznawać godność człowieka to znaczy wyżej stawiać jego samego niż wszystko, cokolwiek od niego pochodzi w widzialnym świecie”<sup>483</sup>. Zasada ta powinna być realizowana zarówno w życiu prywatnym, jak i szeroko rozumianym wychowaniu.

<sup>477</sup> Zob. tamże, s. 73-74.

<sup>478</sup> Zob. A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka. Uwagi i metodologia*, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin 2010, s. 59.

<sup>479</sup> Z. Chlewiński, Z. Zalewski, *Godność*, w: J. Herbut (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin 1997, s. 260. Zob. też J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów*, Kraków 2005, s. 179-212.

<sup>480</sup> Zob. E. Podrez, *Z historii teorii godności*, w: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003, s. 22.

<sup>481</sup> M. Filipowicz, *Wychowanie do prawdy...*, s. 42.

<sup>482</sup> Zob. W. Chudy, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, s. 140.

<sup>483</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 418.

Godność osobowa (*dignitas*) wyjaśniana na gruncie filozofii i teologii oznacza obiektywną wartość ontyczną osoby, czyli metafizyczną wartość człowieka jako bytu stworzonego. Jest ona wartością stałą i niezmienną, niezależną od czynów człowieka, jak i świadomości podmiotu (czyli np. obejmuje także osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, chorych w stanie śpiączki, których życie podtrzymywanie jest przez aparaturę medyczną); jest nienaruszalna (człowiek nie ma możliwości jej trwale naruszyć, zdeformować ani u siebie, ani też u innych ludzi; przysługuje każdej osobie od chwili jej poczęcia aż do naturalnej śmierci (człowiek został nią obdarzony w chwili poczęcia; teologia mówi, że otrzymał ją w akcie stworzenia i cechuje go dzięki temu „podobieństwo” do Stwórcy; osoba partycypuje w Nim – jako Osobie – swoim bytowaniem i wymiarem personalistycznym).

Godność osobowa, podobnie jak wolność, chociaż nienaruszalna i „dana” człowiekowi raz na zawsze, jest mu jednak także „zadana”, co bardzo człowieka zobowiązuje. Człowiek jako obdarzony wolnością, „może – nie musi”<sup>484</sup> żyć w sposób godny, adekwatny do swojej godności osobowej, może też jednak jej nie sprostać, żyjąc niegodnie. Godność „wzywa” (powinność) go jednak do życia na miarę swojego powołania i powinności – życia „jako człowiek”.

Z punktu widzenia wychowania do odpowiedzialności ważne jest, by nie zagubić fundamentalnej wartości godności osobowej. Stanowi ona istotny i trwały punkt odniesienia pośród zmiennych doświadczeń życiowych (degradacja społeczna, psychiczna, poczucie osobistej klęski, kryzysy życiowe, cywilizacyjne zagubienie moralne) Ponadto, każda przemiana postaw człowieka na drodze jego rozwoju musi mieć odniesienie do podstaw aksjologicznych, uzasadnienie i oparcie w jakiejś wartości obiektywnej i trwałej. Dopiero taka wartość, jaką jest *dignitas* (przewyższa psychiczny wymiar samoświadomości) transcenduje niestabilność czy zmienność tego wymiaru. Może stać się źródłem duchowej siły dla odnalezienia utraconego sensu i sprostania powołaniu do człowieczeństwa, niekiedy także w wymiarze heroicznym<sup>485</sup>.

W realnym i efektywnym działaniu pedagogicznym, którego owocem jest wychowanie, zawiera się wiedza nie tylko o godności osoby ludzkiej, ale także, o sens stawania się nią, w jej wymiarze metafizycznym. Zatem, aby zrozumieć wychowanie, a szczególnie wychowanie personalistyczne czy wychowanie do od-

<sup>484</sup> Por. określenie przeżycia wolności: *Mogę – nie muszę!*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 148. „Tak więc człowiek jest sobą poprzez prawdę. Stosunek do prawdy stanowi o człowieczeństwie, konstituuje godność osoby”, K. Wojtyła, *Znak sprzeciwu. Rekolekcje w Watykanie od 5 do 12 marca 1976*, Paryż 1980, s. 115.

<sup>485</sup> Por. V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2009, 2013, s. 110-112.

powiedzialności, należy uchwycić dynamikę i aksjologiczną pełnię ontologii osoby ludzkiej, której nie można zrozumieć bez dwóch wymiarów: bytu i rozwoju, czyli stawania się<sup>486</sup>. W tym celu powinny być jeszcze przeanalizowane przynajmniej dwie kwestie ściśle związane z tematyką wychowania personalistycznego. Pierwsza dotyczy roli prawdy w wychowaniu, druga – dialogu pedagogicznego, który bazuje na prawdzie i potrzebie jej uwewnętrznienia. W prowadzonym dialogu niezwykle ważną rolę odgrywa kwestia prawdomówności i doświadczenia. Są to jednak zagadnienia na tyle szerokie, że w tym miejscu niniejszego opracowania ograniczam się jedynie do ich sumarycznego zasygnalizowania, mając świadomość, że wypadnie do nich powrócić w innym kontekście. Zwracając uwagę na rolę prawdy w wychowaniu personalistycznym, nie można się ograniczyć jedynie do przekazywania jej w formie teorii, definicji czy hasła. Prawda niejako domaga się wprowadzenia jej w świat realny i namacalny. Musi być sprowadzona do poziomu doświadczenia. W relacji wychowawczej prawda przedstawiona tylko od strony jej aspektu teoretycznego jest odbierana jako jałowe i abstrakcyjne pojęcie. Wartość prawdy może zaistnieć w realnej relacji obejmującej wychowawcę, wychowanka oraz kontaktujące się z nimi otoczenie, wtedy prawda sama ulegnie operacjonalizacji<sup>487</sup>, zatem będzie mieściła się w wymiarze praktycznym przez swoje skutki i przez osoby stanowiące tę właśnie relację.

M. Filipowicz, szerzej analizując powyższą kwestię zauważa, że do najważniejszych składników owej operacjonalizacji prawdy W. Chudy zalicza: 1° zaakcentowanie personalistycznej pozycji wychowanka, gdzie jednym z najistotniejszych elementów jego godności osobowej staje się jego automatyczna zdolność do poznawania obiektywnej prawdy; wychowanek przestaje być rozumiany jako „przedmiot” oddziaływania wychowawcy; 2° dialog jako najwłaściwszy sposób wzajemnego oddziaływania wychowawczego; może on mieć formę uzgodnienia, negocjacji, dyskusji, sporu, polemiki, a nawet odrzucenia; zawsze jednak prawda wchodząca w dialog jest czynnikiem dwustronnie wychowującym: wychowanek (uczeń) wychowuje przez nią wychowawcę, a wychowawca wychowanka; 3° proces wychowania rozpatrywany w kategoriach wspólnoty, której status egzystencjalny budowany jest przez wartość komunikacyjnej prawdy; 4° oddziaływanie autory-

<sup>486</sup> Zob. W. Chudy, *Podstawy filozoficzne pedagogii samowychowania*, „Roczniki Nauk Społecznych” 35 (2007) z. 2, s. 19.

<sup>487</sup> Zob. W. Chudy, *Kłamstwo*, w: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, s. 661-667; tenże, *Kłamstwo jako korupcja antropologiczna*, „Ethos” 5 (1992) nr 1, s. 88-96; zob. też M. Filipowicz, *Kłamstwo jako zagrożenie współczesnego społeczeństwa*, „Interdyscyplinarne Studia Społeczne” 2016, nr 1, s. 59-73; A. Filipowicz, A. Rynio, *Pedagogia umierania według Wojciecha Chudego*, w: J. Stala (red.), *Życie i śmierć. Wyzwania działalności charytatywnej*, Tarnów 2013, s. 261-274.

tetu jako wzoru – jego istotą jest wartość prawdy obiektywnej; dzięki niej łatwiej też niweluje się napięcie między autonomicznym sumieniem (wychowanka) a autorytetem; 5<sup>o</sup> uprawnienia wychowawcy do stawiania wychowankowi wymagań, by ten formułował oceny, w których kryterium stanowi prawda o dobru<sup>488</sup>.

Warto zauważyć, iż pojęciem godności zajmowało się też wielu naukowców z obszaru pedagogiki. W tym miejscu warto przedstawić wkomponowujący się w kontekst naukowy namysł Agnieszki Salamuchy. Zauważyła, że w pedagogice spotyka się wiele interpretacji terminu „godność” (zazwyczaj wynikają one ze światopoglądu i przekonań badacza). Z różnorodnością interpretacji wiąże się różne konteksty pojęcia wychowania. Jako przykład A. Salamucha podaje antypedagogikę. H. von Schoenebeck mówił, że wychowanie narusza godność człowieka. Czynność wychowania była przez niego traktowana jako poniżanie i przemoc. Jego zdaniem, kto szanuje godność osoby, ten nie wychowuje<sup>489</sup>. Od czasów F.W. Foerстера uznaje się, że gdy zostanie odrzucona godność osoby nie ma już wychowania, ale tresura. W zależności od wyznawanej hierarchii wartości zmienia się pozycja godności w wychowaniu. Oznacza to, iż jeśli w danej koncepcji wychowania na pierwszym miejscu znajduje się wolność (jako najważniejsza wartość wychowawcza), wówczas próba ograniczenia wolności jest traktowana jako atak na godność człowieka. Jeśli zaś najistotniejszą wartością w wychowaniu jest dobro społeczne, wtedy jakiegokolwiek zachwianie czy pominięcie tej wartości będzie naruszeniem godności<sup>490</sup>. Jest to cenna uwaga dopełniająca niniejsze rozważania związane z wartością godności w wychowaniu.

Niewątpliwie W. Chudy zwracał uwagę na takie wychowanie człowieka, w czasie którego będzie respektowana godność osobowa człowieka, a wychowanie będzie odbywało się w afirmacji godności. Innym ważnym elementem wiążącym się z przyjmowaną przez niego transcendencją przez prawdę jest odpowiedzialność za wartości. W uzasadnieniu W. Chudy wyjaśnia: „Odpowiedzialność człowieka leży u podstaw powinności („powiniennem, ponieważ jestem odpowiedzialny”) i stanowi jej fundament („jestem odpowiedzialny, ponieważ poznaję prawdę o wartości i moją powinność wobec niej”). Co najistotniejsze, to sama osoba jest odpowiedzialna przed samą sobą za realizację wartości. Osoba musi w pierw ową wartość uobecnić w sobie (w ten sposób udoskonalając siebie), a potem ją zrealizować. Wyżej wspomniana powinność człowieka wynika

<sup>488</sup> M. Filipowicz, *Wychowanie do prawdy...* s. 50.

<sup>489</sup> Zob. A. Salamucha, *Problematyka godności człowieka w dyskursach pedagogicznych*, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, s. 89-90.

<sup>490</sup> Zob. tamże.



z relacji osoby do wartości prawdy<sup>491</sup>. Spotykamy tu dwojaką postać realizacji wartości prawdy. Pierwsza wynika z mocy normatywnej prawdy, która jest źródłem obiektywnym transcendencji osoby w czynie, druga zaś – wyraża się wewnętrzną odpowiedzialnością człowieka na prawdę, czyli odpowiedzialność przed samym sobą w sumieniu.

Transcendencja osoby w prawdzie odsłania się także w odniesieniu do Prawdy Absolutu, a w wymiarze religijnym – od Prawdy, którą jest Bóg („Jestem Drogą, Prawdą i Życiem” – J 14,6)<sup>492</sup>. Ksiądz T. Styczeń nazywał transcendencję „drugim imieniem osoby”, głosił, że bez transcendencji – bez przekraczania i niejako przerastania siebie w stronę prawdy oraz w stronę dobra chcianego i wybieranego w świecie prawdy – osoba, podmiot osobowy poniekąd nie jest sobą<sup>493</sup>. Uczył, że przez płaszczyznę transcendencji człowiek-byt może realizować siebie<sup>494</sup>.

Prawdzie potrzebna jest jednak wolność, transcendencja osoby odbywa się w bowiem w jej wolności. Tkwi ona we wnętrzu człowieka, zależy od natury osoby ludzkiej i jest jej znakiem rozpoznawczym. Człowiek jest wolny, ponieważ posiada możliwość dokonywania wyboru, podejmowania decyzji, opowiadania się po stronie prawdy i dobra, jest odpowiedzialny za własne czyny. Wolność człowieka to zdolność stanowienia o własnych czynach, o wyborze przedmiotu swojego chcenia i działania. Człowiek jako osoba obdarzona godnością i wolnością jest zdolny do tworzenia, budowania własnej osobowości. Dojrzałość tę osiąga dzięki innym osobom, rodzicom, nauczycielom, dziadkom, i wspólnie z nimi we wzajemnych relacjach podmiotowych. Godność i wolność prowadzi do przyznania mu istotnej roli w procesie wychowania, w którym jako wychowanek przestaje być biernym odbiorcą wpływów wychowawczych, a staje się aktywnym sprawcą własnego rozwoju i współtwórcą swojej osobowości<sup>495</sup>, podejmując w tym względzie ciężącą na nim odpowiedzialność. Jest ona nieodłącznie związana z ludzkim działaniem, a przez to także z wartościami moralnymi, samowychowaniem człowieka, wychowaniem jego intelektu, woli, uczuć i władz umysłowych, czyli charakteru oraz sumienia. Jednak to od człowieka jako sprawcy czynu zależy w jakim stopniu będzie on zgodny z naczelnymi zadaniami jego życia i zasadami,

<sup>491</sup> Zob. W. Chudy, *Społeczeństwo zakłamanie...*, s. 351.

<sup>492</sup> Zob. tamże.

<sup>493</sup> Zob. T. Styczeń, *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły. Postowie*, w: T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000<sup>3</sup>, s. 505.

<sup>494</sup> Zob. W. Chudy, *Rozwój filozofowania „a pułapka refleksji”*, Lublin 1993, s. 53.

<sup>495</sup> Zob. J. Izdebska, *Dziecko jako wartość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 325.

na których bazuje jego rozwój. Tak rozumiana odpowiedzialność etymologicznie wywodzi się od łacińskiego słowa *responsabilitas* (*responsum* odpowiedź, *responsio* usprawiedliwienie, bronienie, wstawianie się za kims), stanowiąc tym samym cechę moralnego postępowania osoby ludzkiej, która wypływa z dobrowolności postępowania. W sensie sprawstwa aksjologicznego odpowiedzialność oznacza stan rzeczy, w którym skutki działania (również poprzedzająca je intencja) są podstawą oceny człowieka jako sprawcy tych skutków z perspektywy określonego systemu reguł moralnych<sup>496</sup>. Odpowiedzialność jako umiejętność wzięcia na siebie skutków swych działań, zarówno dobrych, jak i złych może mieć ponadto postać poświęcenia i miłosierdzia. Według M. Gogacza z poświęceniem mamy do czynienia wówczas, gdy człowiek przyjmuje na siebie skutki działania innej osoby, zaś z miłosierdziem, gdy jednostka bierze na siebie złe skutki zaniedbania działań, które ktoś powinien podjąć<sup>497</sup>. Miłosierdzie jest miłością ofiarowaną komuś, kto jej nie posiada, reakcją na cierpienie, niesienie pomocy. Skutkuje heroizmem, który wyraża się w bezinteresownej miłości<sup>498</sup>.

Jednakże „we współczesnej kulturze bardzo często kładzie się nacisk na wolność jednostki pojmowanej jako autonomiczny podmiot, jak gdyby człowiek był twórcą samego siebie, istotą samowystarczalną, niezależną od więzi z innymi i wolną od odpowiedzialności wobec nich. Próbuje się organizować życie społeczne, biorąc za punkt wyjścia subiektywne i zmienne pragnienia, bez żadnego odniesienia do pierwotnej prawdy obiektywnej, jaką jest godność każdego człowieka, jego niezbywalne powinności i prawa, którym powinna służyć każda grupa społeczna”<sup>499</sup>.

„Przemiany w moralności wiążą się m.in. ze zmianą w pojmowaniu wolności. W świetle dotychczasowych fragmentarycznych jeszcze badań socjologicznych dotyczących poglądów Polaków na temat wolności jako wartości można hipotetycznie przyjąć, że około jednej trzeciej dorosłych Polaków i około połowy młodzieży skłania się ku indywidualistycznemu rozumieniu wolności, czyli akcentuje w wolności swobodę wyboru działań według własnych ustaleń, bez odniesienia do zobowiązujących wartości. Oznacza to powolne odchodzenie od wolności odpowiedzialnej (powiązanej z prawdą i dobrem), do wolności nieukierunkowanej, co może prowadzić do autodestrukcji i do zniszczenia wolności drugiego

<sup>496</sup> Por. I. Chłodna-Błach, *Odpowiedzialność*, w: tamże, s. 670.

<sup>497</sup> M. Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995.

<sup>498</sup> Por. I. Chłodna-Błach, *Odpowiedzialność*, s. 671.

<sup>499</sup> Benedykt XVI, *Rodzice bądźcie przykładem wiary, nadziei i miłości*. Homilia podczas mszy św. na zakończenie V Światowego Spotkania Rodzin w Walencji, 9 lipca 2006 r., *L'Osservatore Romano* 27 (2006) nr 9-10, s. 17.

człowieka (wolność ryzykowna)<sup>500</sup>. Ksiądz J. Mariański zauważa, iż „znaczna część Polaków, być może około połowa, skłania się w stronę uznania stałego ładu moralnego, wiąże w mniej lub bardziej wyraźny sposób wolność z pewnymi ograniczeniami, z odpowiedzialnością za siebie i innych (biegun „porządku»). Siła powiązań wolności z obiektywnym porządkiem wartości moralnych jest jednak w świadomości ludzi bardzo zróżnicowana<sup>501</sup>. Autor<sup>502</sup>, odwołując się do nauczania Jana Pawła II, Benedykta XVI i Franciszka, jak również do badań empirycznych, wiąże godność i wolność nie tylko z odpowiedzialnością, ale i z innymi wartościami, jak sprawiedliwość, równość, solidarność, porządek publiczny, moralność godnościowa, ład moralny, praca, ubóstwo. Według niego „w kształtującym się ładzie wolnościowym można mówić o pewnym trendzie, zgodnie z którym jednostka ludzka («moja osoba») staje się jakby centralną wartością, jej wolność i jej szczęście nie podlegają zewnętrznym ograniczeniom. Silnie akcentowana i akceptowana wolność jest bardziej «wolnością od» (brak przymusu i odczuwanej konieczności) niż «wolnością do» (jako podejmowanie decyzji i działań ukierunkowanych na dobro i w poczuciu odpowiedzialności). Dawniej człowiek był zagrożony swoistą represją ze strony instytucji, dzisiaj uwolniony od instytucjonalnych i tradycyjnych nacisków jest zagrożony depresją, związaną z utratą orientacji i sensu życia (od represji do depresji). Dowolność w postępowaniu i brak orientacji są ceną za przeakcentowanie wolności i pomniejszenie odpowiedzialności za innych<sup>503</sup>. Ksiądz J. Mariański pojmowanie wolności uznaje za punkt newralgiczny współczesnych przemian moralnych.

W wolności ryzykownej, niezwiązanej i nieodpowiedzialnej być wolnym znaczy „móc robić wszystko, co się chce; nie musieć dostosowywać się do żadnych kryteriów, które są poza czy ponad mną samym. Iść wyłącznie za własnym pragnieniem i wolą. Kto tak żyje, prędko zderzy się z kimś innym, kto chce żyć w taki sam sposób. Nieuniknionym rezultatem tej egoistycznej koncepcji wolności jest przemoc, wzajemne niszczenie wolności i życia. [...]. Prawdziwa wolność objawia się przez odpowiedzialność, przez sposób działania, który wyraża przyjęcie współodpowiedzialności za świat, za siebie samych i za innych<sup>504</sup>. Wolności

<sup>500</sup> J. Mariański, *Szanse i zagrożenia wychowania w niestabilnym świecie*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, s. 530.

<sup>501</sup> Tamże.

<sup>502</sup> J. Mariański, *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, Lublin 2017.

<sup>503</sup> Tenże, *Szanse i zagrożenia wychowania...*, s. 531.

<sup>504</sup> Benedykt XVI, *Życie, wolność, jedność, współodpowiedzialność*. Homilia w wigilię uroczystości Zesłania Ducha Świętego 3 czerwca 2006 r., *L'Osservatore Romano* 27 (2006) nr 8, s. 10-11.

ryzykownej ks. J. Mariański przeciwstawia wolność prawdziwą proponowaną przez Kościół katolicki, który podkreśla potrzebę poszanowania niezwykłych praw człowieka i konieczność właściwego rozumienia ludzkiej wolności (prawdziwa wolność). W trosce o odpowiednie używanie wolności Jan Paweł II zauważa, że: „Niebezpieczeństwo obecnej sytuacji polega na tym, że w użyciu wolności usiłuje się abstrahować od wymiaru etycznego – to znaczy od wymiaru dobra i zła moralnego. Specyficzne pojmowanie wolności, które szeroko rozpowszechnia się dziś w opinii publicznej, odsuwa uwagę człowieka od odpowiedzialności etycznej. To, na czym dziś koncentruje się uwaga, to sama wolność. Mówi się: ważne jest, ażeby być wolnym i wykorzystywać tę wolność w sposób niczym nie skrepowany, wyłącznie według własnych osądów, które w rzeczywistości są tylko zachciankami. To jasne: jest to forma liberalizmu prymitywnego. Jego wpływ, tak czy owak, jest niszczący”<sup>505</sup>. Niezależnie od psychologicznych i społecznych uwarunkowań wolność i odpowiedzialność winny iść w parze.

Wolność jest wielkim darem, bez niej człowiek nie może się w pełni realizować w sposób odpowiadający jego naturze. Jest ona nie tylko miarą wielkości człowieka, ale i jego powołaniem. Chrześcijańska koncepcja wolności, którą nazywa się wolnością prawdziwą, dotyczy wyboru prawdy i dobra poznawanych w ludzkim sumieniu. Wyraża się przede wszystkim w wewnętrznym wymiarze mającym swoje konsekwencje w działaniach zewnętrznych. „Proklamowanie Ewangelii wolności ze strony Kościoła oznacza jednocześnie polemikę z szeroko rozpowszechnioną we współczesnej kulturze koncepcją fałszywej wolności. Przez oderwanie od prawdy wolność nierzadko staje się samowolą, a samowola prowadzi z kolei do niewoli, czyli zniewolenia. Przedziwny paradoks polega na tym, że hołdując tak pojętej wolności człowiek popada w różne formy zniewolenia, tym tragiczniejsze, że często nieuświadomione. Fałszywie rozumiana wolność prowadzi w następstwie najczęściej do anarchii i samowoli zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym”<sup>506</sup>.

Ksiądz J. Mariański twierdzi, i trudno nie przyznać mu racji, że wolność bez odpowiedzialności, wolność bez prawdy, wolność bez odniesienia do ładu moralnego łatwo prowadzi do zaprzeczenia samej sobie. Przesycenie konsumpcyjne i kolekcjonowanie doznań może przeradzać się w nieustanny niedosyt. Prawdziwa wolność nie polega na ciągłym podwyższaniu statusu, dochodów i władzy, lecz na tworzeniu duchowego wzrostu jednostki i przyczynianiu się do tworzenia

<sup>505</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, P. Ptasznik i in. (red.), Kraków 2005, s. 41-42.

<sup>506</sup> H. Muszyński, *Dialog Kościoła ze światem w obliczu wyzwań XXI wieku*, w: K. Boruń, K. Prus, J. Pękała (red.), *Europa dialogu. Być chrześcijaninem w pluralistycznej Europie. VI Zjazd Gnieźnieński Gniezno, 16-18 września 2005*, Gniezno 2005, s. 30.

społeczeństwa naprawdę ludzkiego<sup>507</sup>. Chrześcijaństwo podkreśla, że prawdziwa wolność polega nie na braniu, lecz dawaniu i że człowiek jest tyle wart, ile dobra potrafi ofiarować drugiemu człowiekowi. Szansą wychowania chrześcijańskiego jest rozważne przeciwstawianie ryzykownej wolności – wolności odpowiedzialnej w przekonaniu, że to prowadzi ludzi do prawdziwego szczęścia, odróżniania prawdy od fałszu, dobra od zła, sprawiedliwości od niesprawiedliwości, świata rzeczywistego od wirtualnego<sup>508</sup>.

Autor podkreśla, że wolność ma swoje granice, „nie może niszczyć dobrego imienia i godności drugiego. Wolność opinii nie jest wolnością kłamania i niszczenia praw człowieka”<sup>509</sup>. Wolność bez odpowiedzialności, wolność niepowiązana z prawdą staje się wolnością ryzykowną i przysparza człowiekowi jako jednostce wiele kłopotów i trosk, a społeczeństwu mnóstwo niedogodności, a nawet szkód społecznych. Kościół podkreśla, że „sercem” ludzkiej wolności, jej istotnym sprawdzianem jest prawo do wolności religijnej. Dotyka ono najistotniejszych relacji, w jakie wchodzi człowiek, tj. relacji z Bogiem. Człowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boże jest wychowywany w wolności i do wolności. Wolność religijna dobrze pojęta nie ogranicza innych swobód ani nie szkodzi relacjom w społeczeństwie, wręcz przeciwnie, dzięki wolności religijnej wszystkie inne wolności rozwijają się i upowszechniają<sup>510</sup>.

Według ks. J. Mariańskiego „wolność jest dobrem niepodzielnym, wpisanym w istotę człowieka i jego godność. Domagając się – i słusznie – wolności religijnej dla wszystkich, Kościół tworzy klimat właściwie rozumianej wolności w swoich strukturach, bez utraty własnej tożsamości”<sup>511</sup>. „Brak respektu dla osoby ludzkiej i jej prawa do samostanowienia sprawia wrażenie, że Kościół jest instytucją przeciwną wolności, o różnych odcieniach autokratyzmu. Musi on uczyć się nowego podejścia do człowieka dla którego wolność jest rzeczą świętą. «Tak długo» jak instytucje będą postrzegane jako czynniki ograniczające wolność, tak długo wszyscy wirtuozi wolności będą je omijać z daleka. Dlatego same instytucje będą starały się osiągnąć wysoki stopień wolności”<sup>512</sup>. „Pozostaje do rozwiązania «dialektyczny» problem, jak rezygnując z roszczeń do odgórnego kierowania

<sup>507</sup> J. Mariański, *Szanse i zagrożenia wychowania chrześcijańskiego...*, s. 532.

<sup>508</sup> Tamże, s. 533.

<sup>509</sup> J. Ratzinger, *Europa. Jej fundamenty duchowe wczoraj, dziś i jutro*, „Wokół Współczesności. Biuletyn OCIPE” 2004, nr 9, s. 8.

<sup>510</sup> J. Mariański, *Szanse i zagrożenia wychowania...*, s. 533.

<sup>511</sup> Tamże.

<sup>512</sup> P.M. Zulehner, *Schronienie dla duszy. Ćwiczenia duchowne dla niezbyt pobożnych*, tłum. A. Kalbarczyk, Poznań 2006, s. 113; cyt. za: J. Mariański, *Szanse i zagrożenia wychowania...*, s. 533.

życiem człowieka, wspierać jego wolny i odpowiedzialny, autonomiczny rozwój, także w sprawach religijnych<sup>513</sup>.

Z godnością, wolnością i odpowiedzialnością związana jest nie tylko podmiotowość człowieka widziana na każdym etapie jego życia, nie wyłączając dzieciństwa, która przysługuje mu od poczęcia i wiąże się z faktem bycia samoistnym bytem, ale i powinność moralna. Wyraża się ona w pytaniach: Co właściwie powinienem? Dlaczego powinienem to, co powinienem? Kardynał K. Wojtyła w swoich licznych tekstach ukazywał wewnętrzny związek między odkryciem prawdy o godności osoby, spełnianiem powinności moralnej, realizacją własnego człowieczeństwa i osiągnięciem szczęścia. Dlatego też jego filozofia, do czego wypadnie jeszcze powrócić w dalszej części niniejszej dysertacji, może być inspiracją do pedagogicznej refleksji na temat znaczenia powinności moralnej dla rozumienia istoty wychowania. Według niego „człowiek przeżywa, a więc i doświadcza siebie poprzez moralność, która stanowi szczególną podstawę rozumienia człowieczeństwa. Z drugiej zaś strony doświadcza moralności, a w ślad za tym idzie, że jej rozumienia niepodobna oderwać od człowieka i od człowieczeństwa. Zachodzi tutaj związek istotowy. Istota moralności oraz człowieczeństwo są związane z sobą nierozłącznie<sup>514</sup>.

W integralnie rozumianym doświadczeniu moralności kard. K. Wojtyła wyróżnił trzy skorelowane ze sobą warstwy: aksjologiczną, prakseologiczną i deontologiczną<sup>515</sup>. Warstwa aksjologiczna wskazuje na dobro i zło osoby lub społeczności, prakseologiczna wyraża to, że owe wartości, dobro i zło, przejawiają się w czynach, natomiast deontologiczna zawiera moment przeżycia powinności moralnej – powinności stawania się moralnie dobrym, a nie stawania się moralnie złym – jako element konstytutywny doświadczenia moralności<sup>516</sup>.

Zdaniem Katarzyny Jasińskiej „Karola Wojtyły specyfikę rozumienia powinności moralnej można wyraźniej uchwycić, gdy się ją porówna ze stanowiskami

<sup>513</sup> Tamże.

<sup>514</sup> K. Wojtyła, *Problem doświadczenia w etyce*, „Roczniki Filozoficzne” 17 (1969) z. 2, s. 19.

<sup>515</sup> Tenże, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Rzym 1991, s. 24.

<sup>516</sup> K. Jasińska, *Karola Wojtyły ujęcie powinności moralnej a rozumienie istoty wychowania*, „Roczniki Pedagogiczne” 5 (2013) nr 1, s. 6. Kwesii tej autorka niniejszego artykułu poświęciła swoją dysertację doktorską *Powinność moralna w ujęciu Karola Wojtyły i jej znaczenie dla rozumienia istoty wychowania*, Lublin 2011, s. 271 (promotor A. Rynio). W pracy tej autorka pokazuje, jakie znaczenie ma zrozumienie normy personalistycznej dla moralnego dojrzewania wychowanka. W tym celu kreśli taki obraz wychowania, które pomaga wychowankowi „wzrastać w człowieczeństwie”, a teoretyczne oparcie znajduje w filozofii moralności kard. K. Wojtyły. Dokonaną przez niego analizę problemów i kontrowersji dotyczących powinności autorka dysertacji wykorzystuje dla takiego pojmowania powinności, jakie faktycznie zawiera się w wychowaniu do miłości i przez miłość.

etycznymi m.in. Immanuela Kanta i Maxa Schelera<sup>517</sup>. W systemie etycznym I. Kanta występuje dominanta przeżycia powinności, zaś u M. Schelera dominanta przeżycia wartości, dlatego zdaniem kard. K. Wojtyły w żadnym z tych systemów nie został właściwie uchwycony sprawczy stosunek człowieka do wartości moralnych. System etyczny M. Schelera pozbawiony jest wszelkich zmian normatywności, a bazuje jedynie na przeżyciu i realizacji wartości poznawanych przez człowieka w ich hierarchicznym uporządkowaniu w doświadczeniu fenomenologicznym. Powinność, jeśli w ogóle może się pojawić, ma charakter idealny, dotyczy jedynie istnienia wartości (*ideales Sollen*). Usunięta została każda powinność realna, normatywna (*normatives Sollen*), gdyż ona – jak sądził M. Scheler – znosi całą samodzielność przeżywania wartości i podporządkowuje działającego na ślepo woli cudzej<sup>518</sup>.

W ujęciu kard. K. Wojtyły natomiast powinność moralna dana jest w doświadczeniu i ma charakter realny, jest odkrywana w sądach sumienia, nie niszczy osobistego przeżywania wartości, a winna być spełniona w czynie. Nie oznacza rezygnowania z wolności, ale przeciwnie, polega na wyborze „większej wolności”, która wiedzie do prawdziwej autentyczności. Jest doświadczalną zależnością wolności od prawdy, a „w sumieniu – jak stwierdza autor – dokonuje się owo szczególne sprzęgnięcie prawdziwości z powinnością, która przejawia się jako moc normatywna prawdy”<sup>519</sup>. Powinność moralna nie oznacza przemocy w stosunku do człowieka jako osoby, stawia go w unikalnej relacji do siebie samego i stwarza możliwości określenia siebie samego, wzywa do odpowiedzi na apel wartości, ale także powoduje aktualizację osoby – sprawcy czynu. „Osoba – dodaje kard. K. Wojtyła – jako specyficzna struktura sam-panowania i samoposiadania najwłaściwiej realizuje się przez powinność”<sup>520</sup>. Zdaniem autora owej powinności nie należy rozumieć jedynie, ani nawet głównie, czysto negatywnie – tak jak jest sformułowana większość przykazań *Dekalogu*. „Najdoskonalszym i najpełniejszym przykładem wyzwalań podmiotowości przez wartość na drodze pozytywnej jest i pozostanie z pewnością ewangeliczne przykazanie «będziesz miłował»”<sup>521</sup>. Przy czym w ujęciu kard. K. Wojtyły miłość nie jest abstrakcyjną ideą, ale ściśle określonym stosunkiem zawiązującym się między osobami, które

<sup>517</sup> K. Jasińska, *Karola Wojtyły ujęcie powinności moralnej...*, s. 7.

<sup>518</sup> Zob. K. Wojtyła, *O metafizycznej i fenomenologicznej podstawie normy moralnej. Na podstawie koncepcji św. Tomasza z Akwinu i Maxa Schelera*, w: tenże, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 1991, s. 242-243; por. tenże, *Wykłady lubelskie*, Lublin 1986, s. 263-264.

<sup>519</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 205.

<sup>520</sup> Tamże, s. 211.

<sup>521</sup> Tamże, s. 210.

pozostają w relacji do dobra<sup>522</sup>. Miłość jako relacja łączy osoby, a te z kolei łączą się z dobrem, gdyż w miłości nie wystarczy chcieć osoby jako dobra dla siebie, ale przede wszystkim chcieć dobra dla niej. Dlatego też wydaje się, że najistotniejszym zadaniem opartego na miłości wychowania personalistycznego jest uczenie samej miłości. Wszak jest ona odpowiedzią na godność osoby i treścią powinności moralnej.

Jakkolwiek zawarte w tytule paragrafu zagadnienia zostały zaledwie dotknięte, to, zmierzając do konkluzji, warto zauważyć, że w literaturze naukowej występuje wiele stanowisk w zakresie filozofii, etyki, prawa, pedagogiki, psychologii, ekologii czy ochrony środowiska odnoszących się do kategorii odpowiedzialności i próbujących wyjaśnić różne jej aspekty i zależności. Jednak w znaczeniu najbardziej ogólnym odpowiedzialność najczęściej łączona jest z: 1° obowiązkiem moralnym lub prawnym polegającym na ponoszeniu konsekwencji swoich czynów; 2° cechą postępowania człowieka, będącą rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem; 3° podstawą samo-realizacji, moralności, więzi społecznych; 4° wartością moralną przejawiającą się w przeżyciach psychicznych człowieka (osobowego „ja”) oraz w jego czynach<sup>523</sup>. Odpowiedzialność tradycyjnie zalicza się do zagadnień etycznych, stanowi jedną z wartości moralnych, obok wolności, powinności czy godności. Przedstawia się jako rzeczywistość złożona i wielostronna kategoria zależna od warunków i sytuacji. Zakłada związek między czynem a konsekwencją i może być traktowana jako dyspozycja ludzka do określonego wartościowania oraz działania. Ponieważ jest kategorią moralną, głównie dotyczy osobistych przeżyć i relacji międzyludzkich, w tym również działań i wpływów wychowawczych. „W pedagogicznej refleksji – jak słusznie zauważa analizujący tę kwestię ks. Andrzej Łuczyński – wyróżnione płaszczyzny odpowiedzialności dotyczą: zagadnienia moralności zawodu nauczycielskiego – nauczyciel jest odpowiedzialny za wynik swojej pracy wychowawczej; odpowiedzialności jako pozytywnej cechy osobowości nauczyciela i wychowawcy oraz kształtowania postawy odpowiedzialności uczniów w procesie wychowania moralnego”<sup>524</sup>. Odpowiedzialność moralna stanowi wyraz samokontroli i wrażliwości sumienia, które rozumiane jest jako zdolność rozporządzania odpowiedzialnością.

Szerokie spojrzenie na odpowiedzialność w aspekcie pedagogicznym pozwala zauważyć, że dotyczy ona „wszystkich ludzi i obejmuje całą osobowość;

<sup>522</sup> Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 69.

<sup>523</sup> E. Albińska, *Odpowiedzialność*, s. 773-775; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998<sup>2</sup>, s. 207.

<sup>524</sup> A. Łuczyński, *Odpowiedzialność wychowawcza*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 672.



jest traktowana jako niepodzielna całość funkcjonująca w pewnych warunkach społecznych i przyrodniczych. Odpowiedzialność jest kategorią nie tylko moralną, ale i społeczną. Postawę odpowiedzialności kształtuje uczestnictwo w życiu społecznym. Kształtowanie postawy odpowiedzialności jest podstawowym celem wychowania społeczno-moralnego. Wychowanie człowieka zakłada konieczność jego wszechstronnego rozwoju (stymulowanie twórczości i odpowiedzialności)<sup>525</sup>.

W przeszłości trwały związek odpowiedzialności z wychowaniem miał swoje głębokie uzasadnienie w tradycji i kulturze oraz stanowił pewnego rodzaju gwarancję ładu społecznego i wychowawczego. Współcześnie jednak, w dobie gwałtownych przemian społecznych i kulturowych, nastąpiło zakwestionowanie zarówno samego wychowania, jak i jego trwałego związku z odpowiedzialnością<sup>526</sup>. W tym kontekście zainteresowanie wychowaniem dzieci i młodzieży, ich kondycją fizyczną i duchową w dynamicznie zmieniającym się świecie nieodłącznie skłania licznych przedstawicieli nauk pedagogicznych do wzmocnionych działań na rzecz poszukiwania właściwych dróg rozwoju przez młodych swego człowieczeństwa i dorastania do pełni odpowiedzialności za siebie i innych<sup>527</sup>.

Z powyższych analiz jednoznacznie wynika, że godność, wolność i powinność stanowią podstawę wychowania do odpowiedzialności, której problematyka w sposób szczególny wkomponowuje się w świat ludzkich zainteresowań i poszukiwań naukowych związanych z wychowaniem, w szczególności zaś z wychowaniem moralnym i samowychowaniem, co uczyniłam przedmiotem refleksji w kolejnych częściach niniejszego rozdziału.

### 4.3 Związek odpowiedzialności z wychowaniem moralnym

Większość prac poświęconych trosce o dobro moralne uczniów podkreśla związek odpowiedzialności z rozwojem i wychowaniem moralnym. Obowiązek dbałości o moralność dzieci spoczywa głównie na rodzicach, jakkolwiek w społeczeństwach pluralistycznych szkoły nie mogą szkodzić swoim uczniom pod względem moralnym. Nauczyciele, którzy realizują cele wychowawcze nie mogą deprecjonować moralności podstawowej należącej do tzw. obyczajowości zwyczajowej, o której pisał W. Brezinka<sup>528</sup>. Obowiązuje ona wszystkich członków danej

<sup>525</sup> E. Albińska, *Odpowiedzialność*, s. 774.

<sup>526</sup> A. Łuczyński, *Odpowiedzialność wychowawcza*, s. 673.

<sup>527</sup> H. Gajdamowicz, *Postmodernistyczna wizja człowieka. Kontekst pedagogiczny*, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin 2010, s. 137.

<sup>528</sup> W. Brezinka, *Glaube, Moral und Erziehung*, München 1992, s. 223-224.

społeczności. Przynależą do niej cechy takie jak: poczucie odpowiedzialności, samoopanowanie, gotowość do bezinteresownej pomocy, cierpliwość, szacunek do drugiego człowieka, chęć do pracy, autentyczność. Do tych kwestii powrócę jeszcze w innym miejscu niniejszej dysertacji, tymczasem warto zauważyć, że opisane wyżej zmiany w moralności, idące w kierunku relatywizmu, laicyzmu i ryzykownej wolności, nie są deterministyczne. „Upadek” moralny może się zatrzymać, nie jest nieuchronny, a społeczeństwa nie dążą ze swej natury do samozagłady i samozniszczenia. Co więcej, wykazują większą lub mniejszą zdolność do samonaprawy. Dokonuje się ona przez odrodzenie moralne i religijne. Droga do zmian w moralności zaczyna się od umoralnienia własnego postępowania i rozwijania zarówno etyki instytucji, jak i własnych postaw. Sytuacja moralna nie zmienia się tylko przez nawoływanie biskupów, polityków, ideologów, lecz także oddolnie, kiedy ludzie mają dość „dna moralnego” płynącego z egoizmu. Jedno wydaje się pewne, że dalszy zanik autorytetów moralnych, uprawomocnienie się wszystkich opinii bez względu na ich treść, podważanie znaczenia wspólnych reguł społecznych grozi w konsekwencji nie tylko permissywizmem, ale i uogólnionym relatywizmem. Coś w życiu społecznym musi obowiązywać bezwzględnie, inaczej groziłby nam chaos i anomia. W bardzo labilnym społeczeństwie potrzebne są stałe wartości, a społeczeństwa mogą istnieć i przetrwać dzięki wartościom i normom społeczno-moralnym przekazywanym na drodze spotkania, dialogu i integralnego wychowania uwzględniającego wychowanie moralne i religijne.

Wychowanie moralne „jest niezbędnym elementem integralnego wychowania człowieka wspomagającym rozwój jego osobowości bazujący na uewnętrznionej i urzeczywistnianej hierarchii wartości moralnych oraz związanych z nią norm postępowania”<sup>529</sup>. Uwzględnia wszystkie sfery osobowe człowieka: poznawczą, emocjonalno-wolitywną i behawioralną. Sfera poznawcza umożliwia intelektualne poznanie wartości i przyswojenie określonych norm postępowania, emocjonalno-wolitywna pozwala na przyjęcie i zaakceptowanie tych norm oraz wyrażenie gotowości włączenia ich we własne życie, behawioralna (działaniowa) przejawia się w konkretnych czynach wynikających z poznanych i zaaprobowanych treści normatywnych<sup>530</sup>. Wychowanie moralne zakłada etap kształtowania charakteru przez innych, od którego wraz z wiekiem człowiek przechodzi do samowychowania stanowiącego stałą, zamierzoną aktywność mającą na celu doskonalenie siebie w aspekcie moralnym warunkującym godziwość postępowania.

<sup>529</sup> U. Dudziak, *Wychowanie moralne*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 1431.

<sup>530</sup> Tamże, s. 1431-1432.

„Wychowanie moralne – rozważane z socjologicznego punktu widzenia przez ks. J. Mariańskiego – doprowadza do takiego punktu osobowościowego, w którym jednostka rozstrzyga o wartości moralnej swoich działań, o tym, co słuszne lub niesłuszne, uczciwe lub nieuczciwe, opierając się na powszechnie uznanych w danej kulturze zasadach, celach i ideałach moralnych. Taki rozwój moralny jest procesem długotrwałym i wielorako uwarunkowanym, przeciągającym się głęboko w okres życia dorosłego. Pełna autonomia moralna, będąca znakiem dojrzałości, oznacza samodzielne podejmowanie decyzji i działań na własną odpowiedzialność w świetle uniwersalnych zasad etycznych”<sup>531</sup>. Trudno też nie zgodzić się z autorem powyższej wypowiedzi, mając na uwadze to, co pisze o rozwoju moralnym, który nie jest prostym przyjęciem zewnętrznych zasad kulturowych, lecz ich wielorakim przekształceniem i modyfikacją. Kształtowanie się niezależności i samodzielności osobowej nie stanowi gwarancji dojrzałości moralnej<sup>532</sup>.

Z kolei „przekazywane wychowankowi wartości moralne – jak zauważa U. Dudziak – jak i autorytety wychowawcze, w miarę osiągniętej dojrzałości osobowej, wymagają krytycznego i racjonalnego osądu. Jego wynikiem może być pozostanie przy nich lub poszukiwanie nowych wzorców. Istotne jest, by przekazane z zewnątrz treści stały się osobistym wyborem, wzrastał stopień samodzielności w ich poszukiwaniu, a odpowiedzialność za własne czyny stała się sprawą osobistą bez przerzucania jej na innych”<sup>533</sup>. Autorka słusznie pokazuje, iż „w historii wychowania ujawniły się różne formy oddziaływania wychowawczego, zależące od wyznaczonego celu, którym dla starożytnych Greków była harmonia wewnętrznego piękna i dobroci, Rzymian siła oraz sprawiedliwość, wieku XIX – tzw. etykieta, czyli *bon ton*, wieku XX – umiejętności techniczne oraz ekonomiczne. Według pedagogów chrześcijańskich celem wychowania jest harmonijne chrześcijańskie życie, będące przygotowaniem do życia wiecznego”<sup>534</sup>. Rzeczywiste wychowanie moralne należy rozumieć w odniesieniu do moralności i nie należy go mieszać i utożsamiać z wychowaniem obywatelskim czy religijnym. Jakkolwiek religijność czy obywatelskość zakładają niemożność ominięcia etyki, to jednak się do niej nie redukują. W wychowaniu moralnym można wyróżnić dwie dopełniające się dymensje: przekaz wartości moralnych, które pełnią rolę drogowskazów, znaków, oraz kształtowanie zmysłu moralnego formowanego

<sup>531</sup> J. Mariański, *Godność ludzka jako wartość...*, s. 440.

<sup>532</sup> Tamże.

<sup>533</sup> U. Dudziak, *Wychowanie moralne*, s. 1432.

<sup>534</sup> Tamże.

od początku życia człowieka<sup>535</sup>. Dlatego tak ważne jest należyte wykorzystanie każdego z okresów rozwojowych. Pamiętać przy tym należy, że percepcja reguł zachowań moralnych zależy od rozwoju inteligencji, modelu wychowania, środowiska życia, rozwoju społecznego, szeroko rozumianego poczucia przynależności czy wpływu osób znaczących. Pominę w tym miejscu wszystko to, co składa się na strukturę, cele, formy, treści i błędy środowiska wychowania moralnego, gdyż szczególnie pisałam o tym w jednym ze swoich artykułów<sup>536</sup>.

Podjęty temat, ze względu na jego złożoność i wieloaspektowość, mógłby być przedmiotem odrębnej monografii, co więcej, godzi się zauważyć, że takie monografie pojawiały się w przeszłości i coraz częściej pojawiają się współcześnie<sup>537</sup>, dlatego też na użytek tej dysertacji ograniczę się do wskazania kilku tez, które ukazują związek wychowania moralnego z odpowiedzialnością: 1° wychowanie moralne, podobnie jak będące jego częścią wychowanie do odpowiedzialności, „jest jakby naturalnym wynikiem i wewnętrzną formą każdego wychowania w ogóle”<sup>538</sup> i dlatego nie jest właściwe jego deprecjonowanie; 2° wspomaga ono dojrzwały rozwój osobowości człowieka, o ile bazuje na „antropologii adekwatnej” i na przyjętej, uwewnętrznionej i urzeczywistnianej hierarchii wartości moralnych, wśród których nie brakuje miejsca dla odpowiedzialności oraz związanych z przyjmowaną hierarchią wartości norm postępowania; 3° uwzględnia wszystkie sfery osobowe człowieka (poznawcza, emocjonalno-wolitywna, behawioralna) i, jak podkreśla Sergiusz Hessen, nie realizuje się przez

<sup>535</sup> Por. A. Rynio, *Szkoła w wychowaniu moralnym*, „Roczniki Nauk Społecznych” 24 (1996) z. 3, s. 95-106.

<sup>536</sup> Tamże.

<sup>537</sup> Przykładem mogą być: S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*; M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, 2009<sup>5</sup>; M. Krawczyk, *Metody wychowania moralnego*, Warszawa 1965; H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1964, 1974<sup>2</sup>; M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1979, 1985<sup>3</sup>; Z. Kuderowicz, *Problem odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze*, w: B. Prandecka (red.), *Interdyscyplinarne podstawy ochrony środowiska przyrodniczego*, Wrocław 1993, s. 17-23; A. Olczak, *Granice wolności i odpowiedzialności w wychowaniu dziecka na tle rozważań Jana Pawła II*, w: D. Wałoszek (red.), *Pedagogia Jana Pawła II wyzwaniem dla współczesnej myśli i teorii wychowania*, Mysłowice 2008, s. 232-239; D. Piekarz, *Odpowiedzieć na miłość*, Kraków 1996; A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989; J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Toruń 2015; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005; A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (red.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Lublin 2012; W. Tyburski, *Odpowiedzialność – tradycja i współczesność*, w: H. Ciążela, W. Dziarnowska, W. Tyburski (red.), *Wobec zagrożenia globalnym kryzysem ekologicznym: technologiczna korekta czy aksjologiczna przebudowa?*, Warszawa 2010.

<sup>538</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, wybór i oprac. W. Okoń, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa 1931, 1997, s. 158-159.

słowa, lecz czyny, dlatego wychowawca-nauczyciel najlepiej realizuje jego zasady, jeśli nasycy nimi każdy obszar swojej aktywności – istotny jest sposób nauczania, wchodzenia w interakcje z uczniami i innymi osobami, a także obiektywne wypełnianie obowiązków zawodowych, mając jednak na uwadze nie samego siebie, ale innych ludzi, z którymi się współdziała, a także swoje otoczenie<sup>539</sup>; 4° celem wychowania moralnego jest bowiem „wychowanie osobowości”, jednakże paradoks tego wychowania wyraża się w tym, iż dokonuje się ono przez pracę nad wartościami ponadosobowymi; praca staje się owocna, gdy człowiek otwiera się na innych, kiedy niejako zapomina o sobie<sup>540</sup>; 5° taka praca zmierza do kształtowania własnego charakteru, który jest wynikiem „przekuwania” indywidualności w osobowość. Ta ostatnia nie jest ostatecznie efektem urabiania przez zewnętrznego wychowawcę, ale „wytworem samowychowania”<sup>541</sup>. Zdolność do samowychowania uzyskać można wówczas, kiedy wychowanie moralne przeprowadza wychowanka przez kolejne szczeble rozwoju (anomia, heteronomia, autonomia moralna). Na każdym z tych szczebli wychowawca musi zadbać o to, by w polu ich doświadczenia można było budować przejawy moralności wyższego szczebla<sup>542</sup>; 6° w ujętym przez S. Hessena procesie wychowania moralnego nie ma miejsca na moralizowanie. Jest natomiast miejsce na wykorzystanie moralnego potencjału zabawy i pracy, wychowawczej konsekwencji, autorytetu wychowawcy i samorządności szkolnej. Jest miejsce na czyn moralny wychowawcy i wychowanka, które rodzą się w toku rozwijającej się twórczości człowieka. Ten czyn zawsze pozostaje w żywej relacji do innych, nie zamyka podmiotu działania na samego siebie, nie pozwala mu zastygnąć w egoistycznym samozadowoleniu, gdyż otwiera go na godność i wartość drugiego człowieka, na wartość całego wszechświata; 7° wartości moralne, nie wyłączając odpowiedzialności, których realizacja staje się celem wychowania moralnego, porównywane mogą być do życiowych drogowskazów ukierunkowujących ludzkie dążenia; 8° rolę wychowawcy jest nie tylko bycie wzorem, ale pomoc wychowankom w przyswojeniu określonej wiedzy, a także wykształcenie sprawności moralnych wyrażających się w dokonywaniu właściwych wyborów i podejmowaniu odpowiedzialności za swe postępowanie; 9° przez wychowanie moralne dokonuje się przyswojenie zespołu norm i ocen ludzkiego postępowania, kształtowanie postaw w odwołaniu do tych norm oraz wdrażanie ich w życie przybierające społecznie akceptowalny ład społeczno-moralny; 10° zgodność

---

<sup>539</sup> Tamże, s. 159.

<sup>540</sup> Tamże.

<sup>541</sup> Tamże, s. 109.

<sup>542</sup> Tamże, s. 125.

postępowania z przyjętymi normami formuje się w wyniku zdobytej w procesie edukacji wiedzy teoretycznej oraz wychowania umożliwiającego naśladowanie uznanych w dziedzinie moralności autorytetów i wzorów osobowych; 11° w wychowaniu moralnym szczególne znaczenie ma zgodność przekazywanych treści z prawdą własnego życia, dlatego konieczne jest stawianie wymagań nie tylko wychowankom, ale sobie samemu, czego cenny przykład dają nam święci i błogosławieni i ci wszyscy, a także ci wszyscy, którzy mogli by nimi być; 12° odpowiedzialność za wychowanie moralne młodego pokolenia dotyczy głównie rodziców, nauczycieli, katechetów, duszpasterzy, dziennikarzy, prawników i polityków, ale także każdego człowieka, którego zachowanie może stanowić wskazówkę dla podejmowania decyzji i postępowania młodego człowieka; 13° brak wzorów osobowych i autorytetów wychowawczych powoduje relatywizowanie wartości i rezygnację z możliwości realizowania zadań wychowawczych, prowadzi do anomii moralnej i próżni egzystencjalnej, jednak przekonanie młodego pokolenia do pewnych wzorów musi dokonywać się z poszanowaniem ich autonomii i świadomością potrzeb rozwojowych wychowanków, zależnych od ich etapu rozwoju (anomia, heteronomia, autonomia); 14° w programowaniu wychowania moralno-społecznego warto uwzględnić propozycję ks. Zdzisława Struzika, inspirowaną nauczaniem Jana Pawła II, w której istotne są: treść programu wychowawczego (wartości), jego forma (zadania, sposób realizacji), miejsce realizacji (dom, szkoła, grupa rówieśnicza, wolontariat, stowarzyszenie, grupy rekonstrukcyjne); 15° proces wychowania moralnego, podobnie jak wychowanie do odpowiedzialności, różni się w zależności od tego, w jaki sposób pedagog rozumie jego cel. Jeżeli celem jest statyczny stan psychiki (charakter) wychowanka, którego właściwości kształtuje się szczególnie w dzieciństwie i młodości, to mamy do czynienia z wychowaniem „urabiającym” wychowanka do jednego, trwałego modelu. Jeżeli jednak celem jest otwarty rezultat czynności wychowywania i wdrażanie wychowanka do samodzielnego rozwoju bez nadzoru, to mamy do czynienia z zapoczątkowaniem dynamicznego procesu samowychowania<sup>543</sup>; 16° proces wychowania moralnego, podobnie jak proces wychowania do odpowiedzialności, rozumiany jest jako proces rozwoju osobowego, który pozwala człowiekowi na pełniejsze wyrażanie swojej istoty. Początek tego rozwoju tkwi w dążeniu do „lepszego siebie”. Najpierw jest on wyznaczony przez naturę (rozwój naturalny), a następnie przez kulturę, religię, kierunki i cele wychowania kreślone przez pedagogikę. Wychowanie moralne rozumiane jako czynnik osobistego wysiłku na rzecz promowania, jak określił to mianem „universum personalnego” ks. J. Tarnowski, sprawia, że najważniejszym jego celem

<sup>543</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012<sup>2</sup>, s. 237-238.

jest uzdalnianie wychowanka do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju<sup>544</sup>, w tym także rozwoju moralnego i nabywania postawy odpowiedzialności; 17° wychowanie moralne, podobnie jak wychowanie do odpowiedzialności, będąc częścią integralnego wychowania osoby, zakłada więc odniesienie do ideału, jakim jest pożądana i postulowana wizja osobowości człowieka; 18° potrzeba urealnienia ideału kieruje do pojęcia wzoru osobowego. Ideał jest więc opisem postaci, a wzór osobowy jest konkretną postacią. Stwierdza się nawet, że wzór osobowy stanowi konkretyzację ideału wychowawczego. Ideał jest potrzebny wychowawcy do wyprowadzania celów i zadań wychowawczych, a wzór osobowy służy wychowankowi, dostarczając mu materiału do naśladowania<sup>545</sup>; 19° we współczesnym świecie istnieje potrzeba integralnej formacji nauczycieli i wychowawców. Istotne jest, by obejmowała ona formację psychiczną, społeczną i duchową, a wszystko po to, aby ci, którzy mają formować innych mieli pomysł na siebie jako formatów, pomysł formacyjny na drugiego, na kreowanie wspólnoty, jak również zamysł na swoje miejsce w rodzinie, społeczeństwie i Kościele; 20° wychowanie moralne, nie wyłączając wychowania do odpowiedzialności, wskazuje na wartość życia jako takiego i czyni je bardziej sensownym i użytecznym, dlatego szkoła nie może być zamknięta na wartości moralne i kształtowanie ludzi sumienia; 21° być człowiekiem sumienia to znaczy – jak powiedział Jan Paweł II – „wymagać od siebie, podnosić się z własnych upadków, ciągle na nowo się nawracać. Być człowiekiem sumienia to znaczy angażować się w budowanie królestwa Bożego, królestwa prawdy i życia, sprawiedliwości, miłości i pokoju w naszych rodzinach, w społecznościach, w których żyjemy, i w całej Ojczyźnie. To znaczy także podejmować odważnie odpowiedzialność za sprawy publiczne: troszczyć się o dobro wspólne i nie zamykać oczu na biedę i potrzeby bliźnich, w duchu ewangelicznej solidarności: «jedni drugich brzemiona noście» (Ga 6,2)”<sup>546</sup>; 22° bazująca na odpowiedzialności „moralność chrześcijańska nie jest tytanicznym woluntarystycznym wysiłkiem, kogoś, kto decyduje się być spójny, i udaje mu się to, nie jest jakimś rodzajem samotnego stawiania czoła światu. Nie, to nie jest moralność chrześcijańska, to coś innego. Moralność chrześcijańska jest odpowiedzią, odpowiedzią pełną wzruszenia wobec zaskakującego, nieprzewidywalnego, czy wręcz «niesprawiedliwego» według ludzkich kryteriów, miłosierdzia Kogoś, kto mnie zna, zna moje zdrady

<sup>544</sup> M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004, s. 241-247.

<sup>545</sup> E. Kubiak-Szyborska, *Idealy i wzory osobowe w wychowaniu*, w: taż, D. Zajac (red.), *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz 2002, s. 120-132.

<sup>546</sup> Por. *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia*, „L'Osservatore Romano” 16 (1995) nr 7, s. 26-30.

i pomimo tego kocha mnie tak samo, szanuje, przytula, wzywa mnie na nowo, pokłada we mnie nadzieję, czegoś ode mnie oczekuje. Moralność chrześcijańska nie polega na tym, aby nigdy nie upaść, ale na tym, aby ciągle powstawać dzięki Jego dłoni, która nas podnosi”<sup>547</sup>.

Po zasygnalizowaniu istniejącego związku odpowiedzialności z wychowaniem moralnym, zanim przejdę do przybliżenia kolejnego, kluczowego dla podjętego tematu pojęcia wzoru osobowego, chciałabym nadmienić, że obecnie mamy do czynienia z odrzuceniem zarówno wychowania jako takiego, jak i wychowania moralnego i moralności w szczególności. Nie pełnią już one roli drogowskazów i sposobów ludzkiego istnienia oraz działania. To odrzucenie nie ma wprawdzie charakteru ogólnoswiatowego, ale stało się poważnym zjawiskiem kulturowym, głównie w obszarze tzw. państw rozwiniętych.

Ucieczka człowieka w „mniej wymagające” formy religijności i moralności (a nie całkowite ich odrzucenie) dowodzi, że człowiek nie potrafi być istotą całkowicie areligijną i amoralną. Potrzebuje natomiast pomocy wychowawczej w kształtowaniu swojej religijności i moralności, gdyż sam z siebie, wyłącznie siłami natury, nie jest w stanie budować wspólnoty z innymi ludźmi, wspólnoty, która także jemu dawałaby poczucie sensu własnego życia<sup>548</sup>.

Podjęcie autentycznego trudu wychowania religijnego i moralnego może uchronić dorastające pokolenia przed postawami nihilizmu, barbarzyństwa i poczucia braku sensu życia prowadzącym niekiedy do psychicznego i fizycznego samozniszczenia. „Głęboka analiza realiów tych dziedzin wychowania – jak zauważa L. Dziaczkowska – pozwala zauważyć ich niezaprzeczalną wartość osobotwórczą. Wychowanie moralne, o ile tylko jest sobą, czyli swoistą aktywnością wychowawczą, działaniem wspierającym rozwój (w tym przypadku moralny) jednostki, a nie pozostawiającym je w stanie biernego przystosowania do panujących warunków, prowadzi człowieka ku autonomii moralnej, której istotą jest jednocześnie odpowiedzialność i twórczość”<sup>549</sup>. Zdaniem autorki obie te dymaniczne postawy pozwalają jednostce odkrywać i budować własne „ja” i jego relacje z innymi<sup>550</sup>.

Korzyści wynikające z wychowania moralnego są nie do przecenienia i dlatego wydaje się, że każdy wychowawca winien czuć się zobowiązany do szczególnej troski o tę dziedzinę aktywności wychowawczej. Nie dzieje się tak, gdyż wielu

<sup>547</sup> Franciszek, *Przemówienie do ruchu Comunione e Liberazione*, 7 marca 2015.

<sup>548</sup> L. Dziaczkowska, *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania człowieka. Potrzeby i zagrożenia*, w: A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda (red.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, s. 170-171.

<sup>549</sup> Tamże, s. 172.

<sup>550</sup> Tamże.



współczesnych formatorów i nieformalnych wychowawców stało się ofiarami cudzych lub własnych zaniedbań oraz błędów popełnionych w tych obszarach.

Pseudowychowanie moralne może zaowocować formalizmem młodego człowieka, związanym z jego przywiązaniem do samej normy moralnej, a nie z otwartością wobec drugiej osoby. Konsekwencją tego typu wychowania moralnego bywa także swoiste zatrzymanie się człowieka na sferze przeżyciowej, oznaczającej identyfikowanie moralności jedynie z aktem przeżycia wartości i swoistego rodzaju wzruszenia się nią. Kolejnym błędem jest rygoryzm i formalizm pseudowychowawcy kształtującego moralność swojego podopiecznego. Może to prowadzić do buntu negującego porządek moralny czy reguły wiary. Przywołane przykłady zaledwie sygnalizują problem, który szczegółowo przedstawiłam w jednym z moich artykułów<sup>551</sup>.

Pojęcie „wzór osobowy” najczęściej kojarzone jest z działaniem moralnym osoby, której cechy bądź czyny uważa się za godne naśladowania<sup>552</sup>. Z analizy literatury przedmiotowej wynika, że wzory osobowe utożsamiane bywają z modelami idealnego członka grupy społecznej wyznaczonymi przez zespół powszechnie szanowanych wartości i norm, a także wyobrażeń związanych z pełnieniem określonych ról społecznych i zawodowych. Termin ten jest wieloznaczny i stosowany zamiennie, choć niejednoznacznie, z pojęciami takimi jak: modele, ideały, ideały wychowawcze, wzorce osobowe. W naukach społecznych wzory osobowe (także wzory kulturowe i społeczne) mogą mieć charakter normatywny (zespół pożądanых cech, zachowań i działań) oraz empiryczny (faktyczny styl życia i działania). Treść i forma wzoru osobowego zależy od czynników indywidualnych, historycznych, społecznych, religijnych i kulturowych. Według Elżbiety Jasińskiej pełnią one trzy funkcje: 1° normatywną – określającą zachowania w różnych okolicznościach (np. reguły moralne poglądy, styl życia); 2° afirmującą – wzmacniającą realizowane, odczuwane lub kształtowane orientacje wartościujące i sposoby postępowania; 3° kompensującą – obejmującą wyrównywanie braków w istniejących postawach społecznych. Niektórzy badacze łączą wzory osobowe z hierarchią wartości przyjmowaną przez jednostkę<sup>553</sup>.

W pedagogice wzory osobowe często konkretyzują i uosabiają ideał wychowania pojmowany jako najwyższy cel wychowania, któremu winny być podporządkowane inne cele, treści i metody pracy wychowawczej, a także ogół celów i norm regulujących działalność wychowawczą oraz wzór osobowy określający

<sup>551</sup> Por. A. Rynio, *Szkoła w wychowaniu moralnym...*, s. 95-106.

<sup>552</sup> W tej części opracowania odwołuję się do treści autorskiego hasła *Wzór osobowy*, w: K. Chałas. A. Maj, *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 1459-1465.

<sup>553</sup> E. Jasińska, *Wzorzec osobowy*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Lublin 2014, kol. 1116-1117.

cechy pożądane z punktu widzenia celów wychowania. W tym miejscu jako przykład warto przywołać ideał wychowawczy obowiązujący w starożytnym Rzymie. Tym ideałem był surowy obywatel charakteryzujący się stałością, dzielnością, pobożnością, opanowaniem, godnością, roztropnością i sprawiedliwością. Wychowanie było wewnętrzną ambicją rodziny i to w niej młody człowiek miał znajdować swój wzór do naśladowania. Wzorem takim był ojciec dbający o przekazanie nauki, wychowanie, jak i wprowadzenie syna w życie publiczne<sup>554</sup>.

Natomiast w socjologii wzór osobowy ujmuje się jako model idealnego członka danej grupy społecznej, wyznaczony przez zespół norm i wyobrażeń związanych z pełnieniem określonych ról społecznych. Określają go uznane w danej zbiorowości autorytety. Najczęściej jest to zespół spójnych ze sobą celów życiowych, motywacji działań i konkretnych zachowań oraz cech osobowościowych. Wzór osobowy, w ujęciu M. Ossowskiej<sup>555</sup>, to postać realna lub fikcyjna, która zachęca lub powinna zachęcać do naśladownictwa. Dookreśliła, że wzorem osobowym dla jednostki lub grupy jest postać ludzka, która jest dla tej jednostki lub grupy przedmiotem aspiracji. Autorka wyróżniła wzory propagowane i akceptowane (przyswojone), które nie muszą się pokrywać. Zróżnicowała wzory osobowe na realizowane i deklarowane (akceptowane werbalnie). Wskazała, iż można też mówić o wzorze osobowym jako konkretnej jednostce, która w swym postępowaniu w sposób maksymalny realizuje wzór lub o konstrukcji myślowej (zastanej lub projektowanej), pozbawionej rysów indywidualnych, stanowiącej zespół cech i zachowań, jakie grupa pragnie kształtować w swoich członkach (człowiek idealny, zespół cech i zachowań idealnych). M. Ossowska wprowadziła też pojęcie antywzoru i stereotypu. Uosabiają one pseudowartości i destrukcyjny styl życia (konsumpcjonizm, hedonizm, egotyzm, narcyzm). Aktualnie możemy je spotkać wśród wzorów osobowych propagowanych m.in. w środkach społecznego przekazu.

Ewa Wysocka, omawiając kwestię wzoru osobowego, przywołuje koncepcje m.in. Stanisława Ossowskiego, który wzór osobowy traktował jako zespół cech i zachowań narzuconych jednostce i przyjmowanych przez nią jako indywidualne role, które jednostka ma wypełnić<sup>556</sup>. Zdefiniował on wzory osobowe jako ogół narzuconych jednostce lub grupie wzorów zachowania stanowiących o kulturze

<sup>554</sup> S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2004, s. 93-95.

<sup>555</sup> Por. M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973, 2000<sup>3</sup>; też, *Moralność mieszczańska*, Łódź 1956, Wrocław 1985<sup>2</sup>; też, *Wzór demokracji: cnoty i wartości*, Lublin 1992.

<sup>556</sup> Por. E. Wysocka., *Wzór osobowy*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 628-639.

zbiorowości i propagujących określone wzory. Są one zespołem wzorów zachowania, który może daleko odbiegać od ideału osobowości, jaki grupa oficjalnie oferuje swoim członkom do realizacji w różnych sytuacjach. Wzory te mają charakter normatywny, stanowiąc kategorię narzuconą członkom danej grupy (metody wychowawcze, propaganda), a więc są też instrumentem przymusu zewnętrznego lub symbolicznego (wewnętrznego) i zarazem kontroli społecznej<sup>557</sup>.

Pojęcie „wzór osobowy” współwystępuje w socjologii z kategorią „wzór kulturowy”, który określa się jako pewien standard osobowy (wzór osobowy), obyczajowy, etyczny, estetyczny, uznany za godny naśladowania w danej społeczności. Wzory kulturowe są zmienne w czasie i przestrzeni, pełnią istotne funkcje w kształtowaniu się tradycji danej grupy społecznej, a także w procesie wychowawczym.

E. Wysocka, analizując problematykę wzoru osobowego, szczególne znaczenie przypisuje koncepcji wzorów kulturowych Ralphi Lintona, który zdefiniował je w kategorii standardów zachowania. Wskazał ich ścisłe powiązanie z różnymi pozycjami społecznymi zajmowanymi w strukturze społecznej i pełnionymi rolami społecznymi, traktując je jako wzory zastane, ułatwiające jednostce orientację w świecie społecznym i regulujące jej zachowania. Autor wyróżnił wzory rzeczywiste i idealne. Pierwsze stanowią pewną ograniczoną skalę zachowań, w której mieszczą się normalne reakcje członków społeczeństwa, drugie są wyobrażeniami dotyczącymi tego, jak powinni zachowywać się członkowie danej społeczności<sup>558</sup>.

W psychologii wzory osobowe są modelami zachowań, przeżyć, aspiracji, celów życiowych, wartości, motywacji, ról społecznych, postaw wobec świata i innych ludzi, stosunku do siebie, obecne w życiu osób znaczących (autorytet). Wzory osobowe można dostrzec w koncepcjach dojrzałej osobowości (A.H. Maslow, G. Allport, V.E. Frankl, Erik H. Erikson, K. Dąbrowski), stanowiącej cel rozwoju człowieka, który ukonkretnia się w pojęciu samoaktualizacji (C. Rogers), a także osobowości maksymalnie funkcjonującej. Wzory osobowe stanowią też przedmiot badań psychologii wychowawczej, a ich obecność łączona jest z modelowaniem, naśladownictwem, identyfikacją i internalizacją jako głównymi mechanizmami wychowania<sup>559</sup>.

Wzory osobowe najczęściej zawierają opisy zachowań konkretnych ludzi, ich osobowości, sposoby postępowania, dokonania. Są one postulowanym kształtem dojrzałej osobowości i emanacją obiektywnej hierarchii wartości. Odpowiednio do tej hierarchii można wyodrębnić występujące w życiu zasadnicze typy aksjo-

<sup>557</sup> S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1967, 2000<sup>2</sup>.

<sup>558</sup> Por. E. Wysocka, *Wzór osobowy*, s. 628-639.

<sup>559</sup> Por. E. Jasińska, *Wzorzec osobowy*, s. 116-117.

logicznych wzorów osobowych: od „mistrza używania” – skoncentrowanego na wartościach hedonistycznych, przez „mistrza realizacji wartości utylitarnych”, bohatera – człowieka czynu bazującego na mocy i woli, zorientowanego na wartości witalne, mistrza dzieł realizujących wartości duchowe, po „świętego” – osobę personifikującą wartości najwyższe (religijne) i oddziałującą samym swym istnieniem<sup>560</sup>.

Kardynał K. Wojtyła istotę człowieka jako osoby wiązał m.in. ze świadomym i wolnym wyborem wzoru osobowego, ze względu na wartości realizowane przez osoby będące tymi wzorami, ich naśladowaniem w granicach wyznaczonych przez uznawane i urzeczywistniane wartości<sup>561</sup>. Wzory osobowe charakteryzują się określonym zestawem cech, wartościowych z punktu widzenia tradycji kulturowej, potrzeb społecznych czy wymagań dominującej ideologii. Wzorem osobowym może być konkretna osoba, jeśli realizuje w swoim życiu ideał doskonałości, jak i postać historyczna lub fikcyjna, na przykład z literatury, filmu czy też gier komputerowych. Aby jednak wzór osobowy wpływał wychowawczo, winien posiadać określone ukierunkowanie. Niezależnie od kultury, dominujących w niej trendów i utrwalonych podstaw, odwołanie się do innych jako przykładów, wzorów osobowych i autorytetów wynika w znacznym stopniu z mechanizmów psychicznych, które oddziałują na innych przez funkcjonowanie w tych rolach.

Wzory osobowe pełnią wyjątkową rolę w procesie wychowania, a w szczególności wychowania moralnego, nie wyłączając odpowiedzialności. Bezpośrednio czy pośrednio wywierają wpływ na człowieka i w sposób mniej czy bardziej uświadomiony stają się pewnym wzorcem wartościowania, wybierania i postępowania. Ich rola wynika z istoty samego wychowania, jego zadań i celów. Jednym z podstawowych zamierzeń jest dążenie człowieka do pełni człowieczeństwa. Zadanie to jest procesem trudnym i długotrwałym. Człowiek nie przychodzi bowiem na świat z gotowymi wzorami zachowań, hierarchią wartości czy wiedzą o świecie. Jego osobowość nie jest ukształtowana w chwili narodzin. W człowieku istnieją jedynie wrodzone potencjalności wpływające na jego dalszy rozwój, ale one go nie determinują. Choć człowiek jest osobą od chwili poczęcia, to sztuki bycia człowiekiem uczy się przez całe życie – w relacjach z innymi, którzy słowem i przykładem wprowadzają go w tajemnicę człowieczeństwa i tego co w nim najważniejsze<sup>562</sup>.

<sup>560</sup> Por. A. Rynio, *Wzór osobowy*, s. 1461.

<sup>561</sup> Zob. T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*.

<sup>562</sup> A. Rynio, *Wzór osobowy*, s. 1462.

Znaczenie wzorów osobowych należy widzieć w kontekście istotnych funkcji im przypisywanych (normatywnej, afirmującej i kompensującej), jak również narastającego zamieszania i sprzeczności w dziedzinie wychowania, które są dziś zjawiskiem powszechnym. Narastający kryzys szkoły i rodziny naznaczony jest niszczeniem, a w konsekwencji brakiem autorytetów i wzorów osobowych. Chaos współczesnego świata, w który immanentnie wpisana jest globalizacja, wyznacza przewartościowania w sferze społeczno-kulturowej odzwierciedlające się w procesie wychowania i socjalizacji<sup>563</sup>. Z jednej strony, zdaniem E. Wysockiej, określa to nową perspektywę tożsamościową (identyfikacje często sprzeczne, trudne do połączenia i zintegrowania), zaś z drugiej – przemiany społeczno-kulturowe prowadzą do powstania nowych i zróżnicowanych wzorów kulturowych (osobowe, relacyjne, działaniowe). Autorka zwraca uwagę na rodzenie się nowego typu kultury i na podstawową cechę współczesności, jaką jest niepewność (społeczeństwo ryzyka), która staje się główną cechą biografii jednostek. Jej status w społeczeństwie wyznacza umiejętność antycypowania niebezpieczeństw, tolerowania ich i radzenia sobie z nimi, co stanowi wyzwanie dla instytucji pedagogicznych, których zadaniem staje się kształcenie umiejętności pozwalających radzić sobie z ryzykiem i wyzwalanym przez nie poczuciem zagrożenia, lękiem i niepewnością. E. Wysocka zauważa też, że „zmiany te uwidaczniają się choćby w opisywanych, jako właściwych dla różnych kultur i czasów wzorach identyfikacyjnych (osobowych, kulturowych), których pula zawsze liczyła więcej niż jeden, choć zapewne dostępny w doświadczeniach zwykle bywał ten, przypisany określonym kategoriom społecznym. Współcześnie proponowane wzory identyfikacyjne nakładają się na siebie, przemieszczają społecznie i zmieniają się jak w kalejdoskopie, co wynika z ich większej niż dotychczas dostępności”<sup>564</sup>.

W pedagogice personalistycznej uprawianej w duchu chrześcijańskim i zarazem integralnym osoba jest wzorem osobowym, jeśli odpowiedzialnie realizuje w swoim życiu ideał doskonałości i powołania<sup>565</sup>. Wzór najczęściej uosabia cechy ideału. Zawiera w sobie przede wszystkim wymiar „bycia sobą” i ukazuje go wśród różnych sytuacji i uwarunkowań. Podawanie wzorów osobowych to najbardziej postulowana metoda odpowiedzialnego wychowania w procesie kształtowania

<sup>563</sup> Zob. E. Ogrodzka-Mazur, „Nowy nieporządek świata” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. *Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 1: *Konteksty teoretyczne*, Toruń 2009, s. 85-99. Zob. też R. Wiśniewski, *Bełkot aksjologiczny w komunikacji międzyludzkiej*, w: E. Okońska, K. Stachewicz (red.), *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy*, Poznań 2009, s. 157-172.

<sup>564</sup> Por. E. Wysocka, *Wzór osobowy*, s. 1463-1464.

<sup>565</sup> E. Jasińska, *Wzorzec osobowy*, s. 117.

charakteru, gdyż wychowanie dokonuje się nie tyle przez nagrody i kary, co przez wzory. Wychowanie katolickie jest wychowaniem, które przypisuje szczególną rolę oddziaływaniu wzorów osobowych. Wśród pedagogów tej orientacji istnieje przekonanie, iż człowiek od najwcześniejszego okresu życia szuka przykładu i potwierdzenia w życiu każdego wychowawcy tego, co proponuje mu jako program postępowania. Wspomniana wyżej kategoria charakteru jest zwornikiem pedagogiki klasycznej i współczesnej. Słowo „charakter” rozumiane jest tutaj jako charakter dobry pod względem etycznym i oznacza „postawę moralną” lub „etyczną kompetencję”. Znaczący też aktywną i wartościującą postawę człowieka. W tym kontekście pojawia się również odpowiedź na pytanie o to, jakich zmian należy dokonać, aby współczesna szkoła stała się wiarygodnym i użytecznym partnerem owocnie wspomagającym rodziców w kształtowaniu charakterów dzieci i młodzieży. Konieczny jest w tym celu powrót do pedagogiki integralnej, tę zaś mogą realizować nauczyciele z powołania, traktujący swoją profesję jako osobiste posłannictwo i ważną misję społeczną, świadomi, że w procesie wychowania nie reprezentują jedynie siebie, lecz prawdę żyjącą w ich doświadczeniu osobistym, społecznym (państwowym) oraz religijnym (kościelnym).

Pedagogikę jako taką, a integralną w szczególności, oraz pedagogów identyfikujących się z tym nurtem interesują postacie wzorcowe, kształtujące dojrzałe i odpowiedzialne postawy wychowanków. Dotyczy to głównie ludzi wyjątkowych, ofiarnych, którzy znacząco wpłynęli na kształtowanie duchowego oblicza poszczególnych środowisk, narodów, a nawet stały się własnością ogólnoludzką. Przykładem mogą być wyjątkowi twórcy kultury, osoby ratujące innych czy żołnierze wyklęci, ale najczęściej takimi wyjątkowymi ludźmi są święci i błogosławieni. Przez studium ich pism, biografii czy autobiografii wychowanek może odkryć, kim byli naprawdę. Najważniejszą nauką dawaną przez świętych i błogosławionych jest przykład piękna ich życia, treść tego, czym żyli i jak radzili sobie ze złem. Ważne jest, aby oprócz wartości, którymi żyli odkryć też treść tego, czemu służyli gotowi ofiarować cenę swojego życia<sup>566</sup>.

Spotkania z osobami znaczącymi uosabiającymi wzory osobowe i postawę odpowiedzialności sprzyjają refleksji człowieka nad swoim człowieczeństwem. Problematykę wzorów osobowych, podobnie jak i wychowania do odpowiedzialności i związku odpowiedzialności z wychowaniem moralnym można rozpatrywać nie tylko w perspektywie społecznej, kulturowej, psychologicznej, biografistycznej i hagiograficznej, ale także aksjologicznej i pedagogicznej. Biorąc pod uwagę perspektywę pedagogiczną, trzeba ją widzieć w kontekście: 1° wcześniej opisanego kryzysu wychowania; 2° potrzeby definiowania tożsamości

<sup>566</sup> A. Rynio, *Wzór osobowy*, s. 1463.

wychowanka i zawodowej tożsamości nauczyciela wychowawcy; 3° konieczności promocji ponadczasowych i uniwersalnych ideałów i wzorów osobowych.

#### 4.4 Wychowanie do odpowiedzialności a samowychowanie

Zdaniem A.M. de Tchorzewskiego: „W czasach nowożytnych zagadnienie samowychowania podejmowali przede wszystkim pedagodzy niemieccy związani z nurtem pedagogiki chrześcijańskiej. W Polsce problematyka samowychowania znajduje swoje odzwierciedlenie w okresie międzywojnia. Po II wojnie światowej nawiązywano do tych poglądów, lecz w latach 1947-1956 uważano je za przejaw pedagogiki burżuazyjnej. Zainteresowanie teorią samowychowania wzrosło w latach 60. XX w. i podejmowane jest z różnym skutkiem do czasów współczesnych. Powszechnie uznaje się, że samowychowanie jest procesem aktywnego ustosunkowania się do własnego rozwoju. Proces ten zależny jest od pewnej dojrzałości osoby, która ma świadomość konieczności doskonalenia siebie. Postrzeganie samego siebie, wybór ideału lub wzorca, ustalenie programu i planu pracy nad własnym rozwojem oraz autokratyczna refleksja są stałymi elementami procesu samowychowania”<sup>567</sup>.

Teoretyków, jak i praktyków wychowania nie trzeba specjalnie przekonywać, że samowychowanie ma ewidentny związek z wychowaniem jako takim<sup>568</sup>, a wychowaniem do odpowiedzialności w szczególności. Wszak wpływa na jego rozwój i wiąże się z ludzką działalnością. Ta ostatnia jest niemożliwa bez kierowania sobą i podporządkowania siebie wybranym zadaniom. W samowychowaniu osoba kształtując samą siebie, staje się aktywnym podmiotem własnych działań. „Owa podmiotowość – jak wskazuje zajmujący się tą kwestią Andrzej

<sup>567</sup> A.M. de Tchorzewski, *Samowychowanie drogą osobistego rozwoju*, w: A. Walulik, J. Mółka (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Kraków 2017, s. 207. Zob. też tegoż: *Rozwijanie aktywności samowychowawczej młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1972, nr 2, s. 35-36; *Aktywność samowychowawcza w aspekcie świadomości zawodowej studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1983, nr 2, s. 37-54; *Samodzielność młodzieży akademickiej w zakresie podejmowania pracy nad sobą*, „Zeszyty Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie. Prace Wydziału Pedagogicznego” 1983, nr 13.

<sup>568</sup> Por. F.W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie. Wskazania zasadnicze dla rodziców i nauczycieli, duszpasterzy i piastunów młodzieży*, tłum. J. Kretz-Mirski i in., Warszawa 1917; M. Kreutz, *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1946, Lublin 2011; Z. Pietraśiński, *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1977; M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa 1993; też, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987.

J. Sowiński – objawia się m.in. w autorefleksji, kierowaniu swoim postępowaniem, podejmowaniu decyzji wobec własnej osoby, dobrowolnym dążeniu do przezwyciężenia własnych słabości i wad oraz rozwijaniu zdolności i innych walorów osobowych<sup>569</sup>. Twórczy charakter samowychowania wyraża się w kreowaniu siebie wedle własnej koncepcji, uznanych przez siebie wzorów, wartości i ideałów. Zdaniem autora „oryginalnym wytworem tych działań, rezultatem wzbogacenia sposobów życia, głębszego poznania rzeczywistości i samego siebie, staje się osoba uprawiająca pracę nad sobą. Specyfikę pracy nad sobą tworzą działania złożone z czynności (zabiegów) świadomych, dobrowolnych, samodzielnych oraz perfekcjonistycznych<sup>570</sup>. A.J. Sowiński dokonując wnikliwej analizy odmiennych koncepcji samowychowania, zwraca uwagę na jego związek z własną godnością człowieka, działalnością aksjologiczną i jego postępowaniem moralnym.

W podobny sposób rozumieni analizowane zagadnienie polscy twórcy działający na przełomie XIX i XX w., m.in.: Irena Jundziłł<sup>571</sup>, Mieczysław Kreutz<sup>572</sup>, B. Nawroczyński<sup>573</sup>, Stefan Pacek<sup>574</sup>, ks. J. Pastuszka<sup>575</sup>, o. Marian Pirożyński<sup>576</sup>, S. Szuman<sup>577</sup>. Byli oni zgodni, co do tego, że całościowy proces wychowania zazwyczaj zmierza do tego, żeby z czasem przekształcić się w samowychowanie. Uważali, iż samowychowanie jest świadomym kierowaniem swoim rozwojem i własnym postępowaniem według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemów wartości, stanowi doskonalenie własnej osobowości, zwłaszcza utrwalanie tzw. kierunkowych dyspozycji człowieka, gdy odnosi się do postaw, motywacji, systemów wartości, ideałów. Stali jednak na stanowisku, że do samowychowania trzeba dzieci i młodzież świadomie wychowywać przez przykład własnej pracy nad sobą, wyrabianie w sobie pozytywnych cech charakteru oraz likwidację czy

<sup>569</sup> Por. A.J. Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin 2006; tenże *Samowychowawcza aktywność młodzieży*, Szczecin 1990, Wołczkowo 2006. Zob. też tenże, *Samowychowanie*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 1026.

<sup>570</sup> Tamże.

<sup>571</sup> I. Jundziłł, *O samowychowaniu. Podręcznik dla młodzieży*, Warszawa 1975.

<sup>572</sup> M. Kreutz, *Kształcenie charakteru*.

<sup>573</sup> B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Warszawa 1929, 1932<sup>2</sup>.

<sup>574</sup> S. Pacek, *Wybrane problemy teorii samowychowania*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1976, nr 3, s. 17-39. Por. też tenże: *Samowychowanie*, w: K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław 1986, s. 290; *Aktywność samowychowawcza studentów*, Warszawa 1982; *Samowychowanie studentów*, Warszawa 1977.

<sup>575</sup> J. Pastuszka, *Charakter człowieka. Struktura – typologia – diagnostyka psychologiczna*, Lublin 1959, 1963<sup>2</sup>; tenże, *Psychologia indywidualna*, Lublin 1938.

<sup>576</sup> M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1992.

<sup>577</sup> S. Szuman, *Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości*, Lwów 1938.



niwelowanie skłonności negatywnych według uznanych zasad i norm moralnych. W tym sensie samowychowanie dotyczy kształtowania woli i charakteru, co łączy się z samopoznaniem, samostanowieniem, samoposiadaniem i samopanowaniem<sup>578</sup>.

„Samowychowanie” jako kategoria pedagogiczna było też podejmowane przez wielu znakomitych pedagogów i myślicieli dwudziestolecia międzywojennego. Z okresu II Rzeczypospolitej godne przywołania są myśli pedagogiczne m.in.: m. M. Darowskiej<sup>579</sup>, J. Działyńskiej-Zamoyskiej<sup>580</sup>, K. Górskiego, L. Jeleńskiej<sup>581</sup>, M. Kreutz, o. Bernarda Kryszkiewicza<sup>582</sup>, ks. Jana Piwowarczyka, Stanisława Sieka<sup>583</sup>, S. Szumana, o. J. Woronieckiego<sup>584</sup>, s. B. Żulińskiej<sup>585</sup>, którzy już w przeszłości dostrzegali etyczny charakter człowieka, który w gruncie rzeczy odnosi się do osobowości składającej się z siły woli, jasności osądu, subtelności i wzruszalności. Uogólniając poglądy wyróżnionych myślicieli, można powiedzieć, że wymienione elementy konstytuujące osobowość umacniają jednostkę i rozwijają dzięki jej indywidualnemu wysiłkowi, doskonaląc zarazem jego stronę duchową, wyzwalają twórczość i samodzielność, czyli leżą u podstaw wychowania integralnego. Późniejszym dopełnieniem mogą być analizy pedagogów związanych głównie ze środowiskiem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (KUL), m.in.: K. Dąbrowskiego<sup>586</sup>, W. Chudego<sup>587</sup>, J. Górniewicza<sup>588</sup>, Beaty

<sup>578</sup> A. Rynio, *Słowo wprowadzające*, w: E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów XX wieku*, Lublin 2017, s. 7.

<sup>579</sup> M. Darowska, *Pedagogika*, Jazłowiec 1911.

<sup>580</sup> J. Zamoyska, *O wychowaniu*, Poznań 1907, Lublin 2002.

<sup>581</sup> L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930; też, *Przygotowanie do życia przez szkołę*, Warszawa 1939.

<sup>582</sup> B. Kryszkiewicz, *Pedagogicum*, w: S. Marczak, *Samowychowanie według Ojca Bernarda Kryszkiewicza*, Kielce 2003, s. 155-164.

<sup>583</sup> S. Siek, *Formowanie osobowości*, Warszawa 1986.

<sup>584</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, t. 2, cz. 1-2, Lublin 1986; tenże, *Program pedagogiki katolickiej*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, s. 15-36.

<sup>585</sup> B. Żulińska, *O ideałach w wychowaniu*, Kraków 1936; też, *Wychowanie religijno-moralne dzieci w wieku szkolnym*, Poznań 1936; też, *Ku zmartwychwstaniu (zagadnienia pedagogiczne)*, New York 1950.

<sup>586</sup> K. Dąbrowski, *Psychoterapia przez rozwój*, Warszawa 1979; tenże, *Trud istnienia*, Warszawa 1986, Komorów 1994<sup>3</sup>.

<sup>587</sup> W. Chudy, *Charakter jako wartość antropologiczno-etyczna*, w: A. Piątkowska, K. Stępień (red.), *Wychować charakter*, Lublin 2005, s. 23-47.

<sup>588</sup> J. Górniewicz, *Teoria wychowania: (wybrane problemy)*, Toruń 1996, s. 37.

Hiszpańskiej<sup>589</sup>, T. Kukołowicz<sup>590</sup>, S. Kunowskiego<sup>591</sup>, Z. Matulki<sup>592</sup>, ks. M. Nowaka<sup>593</sup>, K. Olbrycht<sup>594</sup>, Józefa Pólturzyckiego<sup>595</sup>, S. Sieka<sup>596</sup>, Elżbiety Sujak<sup>597</sup>, B. Śliwerskiego<sup>598</sup>, kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II<sup>599</sup>, kard. S. Wyszyńskiego<sup>600</sup>, Dariusza Zalewskiego<sup>601</sup>. Wszyscy oni reprezentują bazujące na antropologii adekwatnej personalistyczne ujęcie wychowania i samowychowania. Uważali, że samowychowanie ma charakter introwertywny oraz interpersonalny, a jego celem jest nie tylko dojrzałość ludzka, lecz także chrześcijańska. Podsumowując, w chrześcijańskich ujęciach samowychowanie jest związane ze świętością.

Autorzy ci nie mają wątpliwości, że człowiek, będąc podmiotem swojego rozwoju, w pewnej mierze jest też autorem swojego życia i wychowania, a wydarzeniem, które stoi u źródeł „integralnego humanizmu” jest tajemnica wcielenia Jezusa Chrystusa, pozwalająca chrześcijaninowi poznać, czym jest godność osoby

<sup>589</sup> B. Hiszpańska, *Prawda u podstaw samowychowania*, Lublin 2001.

<sup>590</sup> T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa 1978; też, *Pomoc w samowychowaniu. Katecheza w służbie nadziei*, „Młodych Problemy” 1986, nr 2, s. 72-90; też, *Własna aktywność wychowanka jako czynnik wychowania*, w: też (red.), *Teoria wychowania...*, s. 33-42; też, *Wychowanie do samowychowania warunkiem osiągnięcia dojrzałej osobowości*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997, s. 49-57.

<sup>591</sup> S. Kunowski, *Podstawy pedagogiczne rozwijania życia wewnętrznego*, w: E. Weron (red.), *Ku odnowie życia wewnętrznego*, Poznań 1972, s. 67-98; tenże, *Podstawy współczesnej pedagogiki*.

<sup>592</sup> Z. Matulka, *Samowychowanie chrześcijańskie*, Toruń 1995.

<sup>593</sup> M. Nowak, *Charakter w pedagogice – historia i współczesność*, w: A. Piątkowska, K. Stępień (red.), *Wychować charakter*, s. 49-80; tenże, *Charakter*, w: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin 2002, s. 111-112.

<sup>594</sup> K. Olbrycht, *Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2003, nr 1, s. 121-135.

<sup>595</sup> J. Pólturzycki, *Ucz się sam. O technice samokształcenia*, Warszawa 1967, 1972<sup>2</sup>.

<sup>596</sup> S. Siek, *Formowanie osobowości*.

<sup>597</sup> E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1978, 1998; też, *Życie jako zadanie*, Warszawa 1978, 1989<sup>3</sup>.

<sup>598</sup> B. Śliwerski, *Istota samowychowania w poglądach pedagogicznych Jana Henryka Pestalozziego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica” 1990, nr 26, s. 3-9; tenże, *Samowychowanie jako dominanta uniwersyteckiego kształcenia pedagogów*, w: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Kraków 2003, s. 96-98; tenże, *Samowychowanie w poglądach pedagogicznych Sergiusza Hessena*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica” 1984, nr 8, s.75-84; tenże, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010.

<sup>599</sup> Jan Paweł II, *Musicie od siebie wymagać*, Poznań 1984; zob. też A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 181-191.

<sup>600</sup> Zob. też, *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*.

<sup>601</sup> D. Zalewski, *O sztuce samowychowania. Poradnik praktyczny*, Lublin 2007.

ludzkiej i jaka jest jej cena. Proces wychowania ujmują aksjologicznie, a samowychowanie traktują jako zjawisko samorzutne, które potrzebuje pokierowania z zewnątrz. Prowadzona przez wychowywanych i wychowujących praca nad sobą przyczynia się do samospełnienia w ludzkiej wolności oraz miłości. Dzięki wytrwale prowadzonemu samowychowaniu człowiek staje się tym, który siebie posiada i sam sobie panuje, opierając się na prawdzie i dobru. Dlatego też rezultatem wytrwale prowadzonej pracy nad sobą jest posłuszeństwo Bogu, doskonałość w miłości, upodobnienie się do Chrystusa, harmonijna współpraca wewnętrznych władz duszy, sumienne spełnianie swoich obowiązków, kształtowanie różnorodnych cnót (moralne, nadprzyrodzone) i odpowiednie przygotowanie do dorosłego samodzielnego życia<sup>602</sup>.

Przywoływana w niniejszym opracowaniu teoria wychowania, jakkolwiek bardziej zasadne byłoby mówienie o koncepcji wychowania<sup>603</sup>, jest rekonstrukcją elementów ją tworzących zaczerpniętych z wielu publikacji T. Kukołowicz, a w szczególności *Teorii wychowania*<sup>604</sup> (...) i *Pomagamy w samowychowaniu*<sup>605</sup>. Warto zauważyć, że tym drugim dziełem autorka dołączyła do grona prekursorów wychowania rozumianego jako pomoc. Do tego gremium zaliczyć można także św. Jana Bosko, W. Brezinkę, Wilhelma Flitnera, Hermana Nohla, Johanna H. Pestalozziego, a z polskich badaczy – Olgę Czerniawską, Marię Dudzikową, Marię Braun-Gałkowską, J. Gniteckiego, Stanisława Kawulę, E. Kubiak-Szymborską, H. Muszyńskiego. Zainteresowania naukowe T. Kukołowicz najczęściej dotyczyły wychowania jako procesu, czyli ujęcia podkreślającego kontekst czasu w procesie wychowania, a także jego etapowość i systematyczność. W strukturze procesu wychowania najczęściej wyróżnia wychowanka, wychowawcę i wpływ wychowawczy. Jej zainteresowania naukowe w istotny sposób korespondują z typową dla teorii i praktyki pedagogicznej wielowymiarowością ujęć, jaka jest konieczna, aby analizować człowieka i jego wychowanie czy samowychowanie.

<sup>602</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 183.

<sup>603</sup> Teoria to system praw dobrze zhierarchizowanych i uzasadnionych za pomocą trafnych metod eksperymentalnych, natomiast w koncepcji bardziej dominują hipotezy, które nie są w pełni uzasadnione i których wartości eksploracyjna i predykcyjna są ograniczone. Z kolei termin „koncepcja” pojmowany jest jako efekt procesu twórczego myślenia stanowiący ogólny plan działania, rozwiązania problemu, pomysł, teoretyczny zarys czy projekt realizacji określonej idei, zarówno utopijny, jak i realistyczny i racjonalny. Ponadto koncepcja jest z założenia niedokończona i może stanowić przedmiot polemiki, sporów, poddaje się ją modyfikacjom pod wpływem nowych argumentów. Por. I. Szewczak, *Wychowanie jako pomoc życiowa w ujęciu Wolfganga Brezinki*, Lublin 2015, s. 8 (rozprawa doktorska; promotor A. Rynio).

<sup>604</sup> T. Kukołowicz (red.), *Teorie wychowania...*

<sup>605</sup> Taż, *Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa 1978.

Zajmując się teorią wychowania, wiele miejsca poświęciła teorii wychowania humanistycznie zorientowanej i teorii wychowania w rodzinie. Jej poszukiwania pedagogiczne i prace naukowo-badawcze łączą się z ideą i założeniami w zakresie realizmu filozoficznego (o. M.A. Krąpiec), jak również personalizmu integralnego (m. M. Darowska, J. Działyńska-Zamoyska, Natalia Han-Ilgiewicz, L. Jeleńska, J. Maritain, ks. B. Markiewicz, ks. F. Sawicki kard. K. Wojtyła<sup>606</sup>).

Jej działania były ukierunkowane na systematyzowanie i tworzenie naukowej wiedzy pedagogicznej służącej teorii i praktyce edukacyjnej. Podejmowana zaś refleksja nad fenomenem i rodzajami wiedzy ludzkiej odnoszona była wprost i pośrednio do rzeczywistości edukacyjnej i wychowawczej. Stąd, wskazując na profil jej działalności naukowej, należałoby podkreślić wartość jej prac w zakresie badań pedagogiki jako nauki, a także publikacji o charakterze ontologicznym, aksjologicznym i teleologicznym<sup>607</sup>.

Oznacza to, że istotnym kontekstem podejmowanych analiz w zakresie otwartych i integralnych personalistycznych teorii wychowania i tworzenia wiedzy pedagogicznej w pedagogice są zagadnienia antropologiczne, ontologiczne, aksjologiczne i epistemologiczne. W określaniu i konceptualizacji przedmiotu poznania oraz badań pedagogicznych prowadzonych przez T. Kukołowicz uwzględniane były zagadnienia dotyczące m.in. struktury bytowej człowieka i jego osobowego istnienia w świecie, istoty rzeczywistości i „natury rzeczy”, wartości, ich poznania i kryteriów wartościowania, typów i źródeł poznania, programu wychowania, kształtowania poprawnych stosunków społecznych, podmiotowości wychowanka, szacunku dla dziecka, losów życiowych dziecka wiejskiego.

Autorka, odnosząc się do poglądów kard. K. Wojtyły, wychodzi z założenia, że człowiek jest świadomy siebie, świadomy tego, że działa i to działa świadomie. Ma możliwość kierowania swoim postępowaniem, która to możliwość związana jest ze strukturą człowieka i świadczy o jego podmiotowości. Świadomość jest rezultatem samowiedzy, wiedzy o własnym „ja”, wskazuje siebie, co oznacza, że człowiek jest sprawcą czynów. Samowiedza kształtuje się jako rezultat samodoswiadczenia i korzystania z wiedzy ogólnej dotyczącej człowieka. W jej zakres wchodzi samowiedza moralna, religijna i społeczna. Samowiedza pozwala człowiekowi na zrozumienie siebie. Podobna funkcja przypada wiedzy pochodzącej z zewnątrz. Cechą świadomości jest refleksywność, która pozwala na przeżycie siebie, swoich czynów jako należących do podmiotu, jakim jest nasze „ja”. W ten sposób czyn staje się rzeczywistością podmiotową w człowieku. Refleksywność

<sup>606</sup> Taż (red.), *Teorie wychowania...*

<sup>607</sup> A. Rynio, *Teoria wychowania w akademickiej działalności profesor Teresy Kukołowicz*, „Roczniki Pedagogiczne” 10 (2018) nr 1, s. 56.

prowadzi do przeżycia siebie jako sprawcy czynu, przeżycia wartości moralnej czynu, to czy jest on moralnie dobry czy zły. Podmiotowe przeżywanie czynów może być zakłócone przez emocjonalizację świadomości, co jest następstwem tego, że człowiek, przeżywając samego siebie, przeżywa także swoje ciało, które odbija się w świadomości. W tej sytuacji ważną rolę do spełnienia ma samowiedza, która obiektywizuje emocje i uczucia, co pozwala na zapanowanie nad nimi. Analizując swoje działania, jednostka natrafia na wolność, która wyraża się w „chcę lub nie chcę”, „muszę – mogę”. Jest to właściwość samoopanowania siebie, które oznacza spełnienie władzy wobec siebie. Aby sobie panować, trzeba siebie posiadać. Samoposiadanie oraz samopanowanie pozwalają na samostanowienie, co pozwala człowiekowi na kierowanie własnym postępowaniem. Po tej analizie siebie jako sprawcy czynu T. Kukołowicz stwierdza: „Samoowychowanie jest potrzebne człowiekowi, gdyż wolność, którą dysponuje może być przez niego dobrze lub źle użyta, a tym samym człowiek może się stawać dobrym lub złym”<sup>608</sup>. Przedstawiony obraz osoby wskazuje wyraźnie, że ma ona możliwość kierowania sobą, przekształcenia siebie, co może dokonać się przez czyn, a czynnikiem przekształcającym jest prawda i dobro. „Skoro wyniki wychowania są uzależnione od samowychowania, to rola wychowawców sprowadza się do udzielenia pomocy w tym procesie, w jego uruchomieniu, rozwoju, ustaleniu programu i nabyciu odpowiednich wartości”<sup>609</sup>.

Z mojej próby pedagogicznego odczytania wkładu T. Kukołowicz w teorię wychowania jednoznacznie wynika, że korzysta ona z przesłania kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II. Ojciec Święty przy całej świadomości wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań i środowiskowych działań wychowawczych pozytywnie spogląda na wychowanie i widział je przede wszystkim przez pryzmat konieczności prowadzenia przez wychowujących i wychowywanych samowychowawczej pracy nad sobą<sup>610</sup>. Jego przepowiadanie kierowane szczególnie do dzieci i młodzieży zawiera nie tylko szereg szczegółowych wskazówek dotyczących aktywności samowychowawczej, ale też wielorako ujmuje jego istotę. Samowychowanie, będąc zamierzonym działaniem w celu ukształtowania swojej osobowości według określonego wzoru, w pewnym sensie jest czymś bardziej istotnym od wychowania. Jan Paweł II pisał: „Proces wychowawczy prowadzi do fazy, do której się dochodzi wtedy, gdy po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości psychofizycznej człowiek zaczyna wychowywać się sam. Z biegiem czasu samowychowanie przerośnie poniekąd dotychczasowy proces wychowania. Przerastając nie przestaje jednak

<sup>608</sup> Por. T. Kukołowicz, (red.). *Teoria wychowania...*, s. 34.

<sup>609</sup> Tamże, s. 35.

<sup>610</sup> Szerzej piszę na ten temat w: *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 181-190.

z niego wyrastać<sup>611</sup>. Papieski sposób ujmowania samowychowania w relacji do wychowania stanowi, podobnie jak u o. J. Woronieckiego, samą jego istotę<sup>612</sup> i nieodzowny składnik, zakłada konieczność współdziałania wychowanków z wychowawcami i obustronne wywieranie wpływu. Dlatego też „posiadanie” dzieci, z którego wynika konieczność właściwego ich wychowania, winno stanowić dla rodziców szczególnie ważny bodziec do pracy nad sobą, a wychowawcy, pracując nad innymi, zobowiązani są przede wszystkim pracować nad sobą i odznaczać się roztropnością wychowawczą, umiarkowaniem, łagodnością, wyrozumiałością, czystością, pokorą, cierpliwością, długomyślnością, sprawiedliwością i miłością. Prowadzona przez wychowywanych i wychowujących praca nad sobą przyczynia się do samospełnienia się w ludzkiej wolności oraz miłości.

Dla Jana Pawła II praca nad sobą („bycie wychowawcą samego siebie”), której wyrazem jest rozpoznawanie swojego człowieczeństwa i powołania, jest rzeczywistością niezwykle złożoną dokonującą się przy udziale rozumu i woli. Dzięki owemu rozpoznaniu i podjęciu wysokich wymagań moralnych, jakie Papież w duchu pozytywnego dialogu oraz zaufania stawia przed młodymi mogą oni odpowiedzialnie wkraczać w dorosłość. Odnajdując prawdę o sobie, Bogu, świecie i innych mogą osiągać wolność wewnętrzną i zewnętrzną, przekształcać nieadekwatne schematy myślenia, działania i reagowania i „dać zdecydowane świadectwo miłości do życia jako daru Bożego; miłości, która ma ogarnąć każde życie od początku do końca”<sup>613</sup>. Jako doświadczony pedagog Jan Paweł II jest świadomy, że podstawowy program życia kształtuje się w młodości, dlatego też, obejmując wszystkie dziedziny życia młodych, akcentuje wartość młodości, jej bogactwo i pytania, jakie ze sobą niesie, a zarazem potrzebę samowychowania i otwarcia się na dobro. W swoim niezwykle trafnym i uniwersalnym przesłaniu kierowanym do młodych całego świata wielokrotnie podejmował konieczność pracy nad sobą, w której istotne jest przejście odpowiedzialności za swoje życie i wybory oraz odkrywanie swoich możliwości działania, zalet, ograniczeń i wad. W nauczaniu papieskim praca nad sobą ujmowana jest w kontekście bazującego na samoposiadaniu i samopanowaniu samostanowienia, wypracowania odpowiedniej orientacji życiowej i stylu życia warunkowanego przyjęciem odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne. Praca ta odbywa się przez dojrzewanie odpowiedzialnej i powiązanej z prawdą i wolnością formacji sumienia. Z nauki Jana Pawła II jednoznacznie wynika, iż osiągnięcie dojrzałości osobowościowej,

<sup>611</sup> Jan Paweł II, GS, nr 16.

<sup>612</sup> Por.: „Wychowanie jest samowychowaniem, tj. procesem samorzutnym, który wszakże potrzebuje pokierowania z zewnątrz”, J. Woroniecki, *Program pedagogiki katolickiej*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, s. 26.

<sup>613</sup> Por. *Światowy Dzień Młodzieży*, 1996.

mającej swój punkt kulminacyjny w świętości, jest niemożliwe bez czynnego udziału człowieka i jego wewnętrznego wzrastania. Aktywność podmiotowo-osobowa szczególnie w dziedzinie ukształtowania prawego sumienia i właściwych postaw wobec pracy stanowi konieczny warunek wkroczenia w dorosłość, kulturę dawania i szansę osobistego wzrostu dla każdego. Bez aktywności własnej nie jest możliwe osiągnięcie rozwoju tożsamości jednostki. Nie jest też możliwe podjęcie całego potencjalnego bogactwa, jakim jest każdy człowiek.

Fakt, że dla Ojca Świętego cała pedagogika jest rozumiana jako sztuka wspomagania wychowanka i wychowawcy w procesie codziennego doskonalenia się i usamodzielniania sprawia, iż pracy wewnętrznej, w obrębie której sytuuje się samowychowanie, którego owocem ma być „posiadanie własnej duszy” (PS<sup>614</sup>, nr 13), przypisuje on tak doniosłą rolę. Według niego proces samowychowawczy obejmuje całe życie człowieka. Niezbędnym jego elementem jest samopoznanie, które stwarza perspektywę zwiększenia kontroli własnego postępowania. Nie jest to akt jednorazowy i nie może nim być, skoro jego podmiot (wychowawca, wychowanek) ulega ustawicznym zmianom. Tak więc samowychowanie wymaga specjalnego wysiłku, zaangażowania oraz ostrożności ze względu na grożący w tej materii subiektywizm. Proces samowychowania w zasadniczej mierze potwierdza to, co dokonało się w dziecku, przez wychowanie w rodzinie i szkole. „Jeśli bowiem nie ulega wątpliwości – podkreśla Papież – że rodzina wychowuje, że szkoła kształci i wychowuje, to równocześnie działanie tak rodziny, jak i szkoły pozostanie niekompletne, (a może nawet zostać wręcz zniweczone) – jeżeli każdy i każda z Was, Młodych, sam nie podejmie dzieła swojego wychowania. Wychowanie rodzinne i szkolne może tylko dostarczyć Wam elementów do dzieła samowychowania” (PS, nr 13; GS, nr 16). Wizja samowychowania Jana Pawła II bazuje na pojmowaniu życia jako zadania. Wobec licznych wyzwań, jakie niesie życie, Papież, odwołując się do przypowieści o talentach z Ewangelii według św. Mateusza (Mt 25,14-30), zauważa, że życie jest talentem powierzonym nam, byśmy go przemieniali i pomnażali, czyniąc z niego dar dla innych. Decyzja świadomego wykorzystania powierzonych zasobów życia oznacza wkroczenie na drogę samowychowania. Opisuując cel tego procesu, Jan Paweł II używa zwrotu „posiąść swoją duszę”: Pan Jezus mówi o tym, gdy podkreśla, że tylko „w cierpliwości” możemy „posiąść dusze nasze”. „Posiąść swoją duszę” – oto owoc samowychowania. Tak rozumiane samowychowanie prowadzi do samourzeczywistnienia, które jest zakorzenianiem się w tym, „kim każda i każdy z Was jest, aby stawać się tym, kim ma się stać: dla siebie – dla ludzi – dla Boga”.

---

<sup>614</sup> Jan Paweł II, „*Parati semper*”. *List apostolski do młodych całego świata z okazji międzynarodowego Roku Młodzieży*, Rzym 31 III 1985.

Samowychowanie jawi się jako proces samodzielnej, świadomej, zaplanowanej (projekt życia) aktywności pedagogicznej, której jednoczesnym przedmiotem i podmiotem jest ta sama osoba. Aktywność ma charakter integralny (obejmuje wszystkie sfery życia), personalny (podmiotowość i autonomiczność), synergiczny (współpraca z łaską) i permanentny (trwa całe życie). Polega na wprowadzaniu zmian w sposobie myślenia, przeżywania i działania zgodnie z przyjętym ideałem (wzorcem). Tak rozumiane samowychowanie niejako zawiera w sobie, a zarazem dalece przekracza, współczesne postmodernistyczne propozycje, o których była mowa wcześniej.

Przywołane we fragmentach analizy z pewnością nie wyczerpują bogactwa form aktywności podmiotowo-osobowej opracowanych przez T. Kukołowicz i Jana Pawła II. Jednak już na ich podstawie można dostrzec, że zarówno przesłanie autorki, jak i nauczanie Ojca Świętego nie miało charakteru nakazująco-zakazującego, ale było ciągle ponawianym zaproszeniem do podjęcia trudu stawania się sobą. Wskazując na samowychowanie jako ważny element realizowania siebie i dochodzenia do świętości, Papież sugerował młodym, by działanie to obejmowało: osobistą modlitwę, studium, dialog, pragnienie nawrócenia i poprawy<sup>615</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że tak rozumiane samowychowanie, podobnie jak wychowanie, wymaga uwagi i odwagi. Uwaga potrzebna jest do permanentnej analizy otaczającego świata, własnego doświadczenia i przyjmowania odmiennych od obiegowych kategorii myślenia i działania. Odwaga jest niezbędna, by móc dochować wierności samemu sobie, sprzeciwiając się presji wewnętrznej i zewnętrznej skłaniającej człowieka do niepodejmowania nowych wyzwań w celu zachowania własnej tożsamości i rozwinięcia „talentów”, jakie są właściwe każdemu, kto wie, kim jest, dokąd zmierza i jak żyć, aby urzeczywistnić swoje jedyne i niepowtarzalne człowieczeństwo.

Zdaniem wyróżnionych autorów człowiek w stosunku do samego siebie może i powinien stawać się przedmiotem oddziaływań i jednocześnie ich podmiotem, czyli stawać się wychowawcą samego siebie<sup>616</sup>. Ważne jest, by zdecydował się on

<sup>615</sup> Jan Paweł II, *Tekst przemówienia-orędzia pozostawiony młodzieży Francji VI/1980*, w: D. Alimenti, A. Micheli (oprac.), *Wy jesteście moją nadzieją. Słowa Jana Pawła II do młodzieży całego świata*, tłum. K. Szczerba, Łódź 1983, s. 174-175; Jan Paweł II, *Orędzie do młodzieży całego świata z okazji Światowego Dnia Młodzieży*. Buenos Aires 1987, w: J. Kowalczyk, S. Dziwisz, T. Rakoczy (red.), *W drodze na Jasną Górę. Jan Paweł II do młodych*, Città del Vaticano 1991, s. 99. Zob. też tegoż: *Spotkanie z młodzieżą*. Tokio 29 II 1981; *Listy do młodzieży*, Poznań 1991; *Przesłanie Ojca Świętego z okazji Światowego Dnia Młodzieży*. Częstochowa 1992; *Kościół i Papież oczekują od was, abyście wyznawali Chrystusa*. Czuwanie modlitewne z młodzieżą świata, Manila 1995.

<sup>616</sup> Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 448; T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu*; Z. Matulka, *Samowychowanie w życiu chrześcijańskim*, w:



na takie zaangażowanie swojej rozumności i wolności, by wziąć odpowiedzialność za swój dalszy integralny rozwój. Istotne jest także to, by mądrze przekraczać to, co w jakiś sposób warunkuje ten wzrost, jak na przykład cechy dziedziczne czy życiowe doświadczenia, zwłaszcza z okresu dzieciństwa. Winien być świadomy tego, że to go nie determinuje, chociaż w pewnym stopniu warunkuje. To stanowi przestrzeń dla rzetelnej pracy nad sobą.

W tym miejscu można zadać pytanie: Czy samowychowanie kiedyś się kończy? Jest ono zadaniem na całe życie, dlatego nie ma swojego kresu, podobnie, jak nigdy (z wyjątkiem śmierci) nie kończą się możliwości rozwojowe człowieka. Ponadto, samowychowanie winno dokonywać się w sposób świadomy i celowy, jeśli ma się przyczynić do autentycznego rozwoju człowieka.

Dla zainteresowanych tą kwestią istotne jest także pytanie: Jak przebiega proces samowychowania? Można go przedstawić syntetyzująco albo analitycznie i porównawczo, czego przykład stanowi twórczość T. Kukołowicz, jak i doktorska publikacja s. Elwiry Balcer<sup>617</sup>. Transformacja odpowiedzialnej aktywności samowychowawczej przebiega według następujących etapów: 1° aktywność sterowana zewnątrz – heteronomiczna; 2° tworzenie w sobie idealnej struktury psychicznej złożonej z wartości, standardów, wzorów; 3° stan niezadowolenia z siebie o cechach trwałości, związany z dysonansem poznawczym; 4° uświadomienie sobie własnej wartości i godności oraz możliwości działania według własnych zamierzeń; 5° aktualizacja wewnętrznych sił sprawczych – potrzeb motywów, zadań; 6° wyzwolenie aktywności własnej; 7° nabranie poczucia podmiotowości w kierowaniu własnym zachowaniem<sup>618</sup>. Jest to tym bardziej istotne, że współcześnie proponuje się i narzuca człowiekowi wchodzenie w proces dokładnie odwrotny, powodujący regres, promując schodzenie od stanu kultury do natury egoizmu, którego liczne ślady znajdujemy w popkulturze.

Według s. E. Balcer „samowychowanie jest to praca nad sobą, ale nie tylko z samym sobą. Jest to także współpraca z innymi. Ważna jest tu na co dzień stała gotowość uczenia się, uczenia się od innych, uczenia się ze zdarzeń, stałego uczenia się świata i samego siebie dzięki innym, wykorzystywania swojej codzienności dla wzrostu”<sup>619</sup>. Dla człowieka wierzącego samowychowanie jest także współpracą z Bogiem i stanowi stałe przygotowanie swojej natury na przyjęcie i działanie

A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, s. 169-179.

<sup>617</sup> E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów XX wieku*, Lublin 2017, s.13.

<sup>618</sup> A.J. Sowiński, *Samowychowanie*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 1026-1027.

<sup>619</sup> E. Balcer, *Potrzeba samowychowania w budowaniu cywilizacji miłości*, „Fides et Ratio” 2015, nr 1, s. 36-37.

Jego łaski. Siostra E. Balcer podejmuje analizę samowychowania widzianą przez pryzmat integralnej koncepcji rozwoju człowieka i jego wychowania. Przywołując wielu katolickich autorów XX w., zwraca uwagę na antropologiczne podstawy wychowania i samowychowania oraz etyczno-moralny i religijno-ascetyczny wymiar (samo)wychowania osoby, wybrane psychologiczne koncepcje człowieka i tło społeczno-kulturowe samowychowania. Punktem odniesienia dla podjętych analiz szczegółowych jest człowiek ujmowany w nurcie realizmu filozoficznego, w obszarze pedagogiki (klasycznej) personalistycznej wyrosłej na gruncie greckiej filozofii, rzymskiego prawa i religii chrześcijańskiej obrządku katolickiego. Autorka, dokonując analizy z punktu widzenia personalizmu chrześcijańskiego, wskazuje na Boga jako na cel, źródło i wzór aktów człowieka, który buduje i doskonali w sobie człowieczeństwo, uczestnicząc w życiu rodziny i różnego rodzaju wspólnot nieustannie pamiętając o ludzkim powołaniu do pełni życia w Bogu i we wspólnocie z innymi<sup>620</sup>.

Przywołani przez s. E. Balcer myśliciele i pedagodzy katolicy XX w. mówili o ludzkim życiu jako darze i zadaniu dla samowychowania, którego najgłębszy sens i cel został wyznaczony przez tajemnice stworzenia i odkupienia. Ujmują oni samowychowanie w szerokim, jak i węższym (ściśłym) znaczeniu. Przegląd literatury przedmiotu z tego zakresu pozwala dostrzec mało znane bogactwo katolickiej myśli pedagogicznej oraz jej rozwój w zakresie tematyki związanej z pracą nad sobą. Zaprezentowani autorzy katolicy posługiwali się różnymi terminami, jednak zbliżonymi znaczeniowo do samowychowania. Najczęściej były to: aktywność samowychowawcza, samorealizacja, autoformacja, praca nad sobą. Ujmując samowychowanie *sensu largo*, wskazują zasadniczo na samodzielne kierowanie swoim rozwojem, a *sensu stricto* – na kształtowanie osobowości, zwłaszcza tzw. dyspozycji kierunkowych, czyli postaw, motywacji, systemu wartości i ideałów, które w pewnym sensie są odwieczne. Wystarczy w tym względzie przywołać kategorię godności osoby, jej podmiotowości, odpowiedzialności, pokory, umiarkowania, męstwa, posłuszeństwa czy też mądrości, nie pomijając wiary, nadziei i miłości, z których personalistyczna aksjologia pedagogiczna wyrasta<sup>621</sup>.

Doceniając miejsce samowychowania w wychowaniu pojmowanym jako pomoc życiowa priorytetowe znaczenie należy przypisać tworzeniu wychowankowi warunków do tego, aby mógł poszukiwać własnej drogi życia. Ważne zadanie w tym względzie ma wychowawca, który winien pełnić rolę towarzysza

<sup>620</sup> A. Rynio, *Słowo wprowadzające*, w: E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów...*, s. 13-14.

<sup>621</sup> Tamże, s. 14.

w odkrywaniu świata, wspierając wychowanka mądrym i odpowiedzialnym współdziałaniem w procesie odkrywania i nadawania nowych znaczeń. Istotą tak rozumianego wychowania jest pomoc wychowankowi w odkrywaniu jego potencjalnych możliwości i nabywaniu takich cech osobowości, które uzdolnią go do samodzielnego i odpowiedzialnego życia w zmieniającym się kulturowo i mentalnie społeczeństwie.

Warto też zauważyć, iż proces samowychowania zawsze zmierza ku upodmiotowieniu człowieka. Oznacza to, że wychowanek świadomie podejmujący pracę nad własnym rozwojem we wszystkich możliwych jego aspektach przyczynia się do rozumienia sensu i możliwości własnego bytu w świecie. Samowychowanie kształtuje jego tożsamość, czyli pozwala mu dostrzec wszystko to, co go odróżnia od innych. A.M. de Tchorzewski zauważa, że „praca nad sobą przejawia się w wewnętrznym przeświadczeniu wychowanka o tym, że: 1° zawsze i w każdej sytuacji kieruje się on naczelnymi wartościami, które wyznaczają cele i dążenia, ku jakim zmierza w codziennym życiu; 2° mimo pracy nad swoim rozwojem, nie wie on wszystkiego o sobie, lecz stara się ustawicznie poznawać siebie, swoje pozytywne i negatywne strony; odróżnia siebie od innych, co nie oznacza, że jest on bardziej wartościową jednostką; 3° aktywność samowychowawcza umacnia go w zachowaniu godności osobistej i osobowej; 4° szanuje inne osoby mimo ich różnorodnej odmienności”<sup>622</sup>.

Proces samowychowania stwarza zatem możliwość kreowania i wyrażania przez wychowanka samego siebie. Autonomiczne kierowanie własnym rozwojem prowadzi do nabywania różnych sprawności, które są praktycznym wymiarem cnót i wartości. Dochodzi się do nich nie tylko przez właściwie zorganizowany proces wychowania, ale przede wszystkim przez proces samowychowania. To dzięki niemu człowiek je nabywa, kształtuje w sobie, rozumie i potwierdza ich istnienie w swoim postępowaniu<sup>623</sup>.

Podsumowując pierwszą część dysertacji, warto zauważyć, że problematykę dotyczącą odpowiedzialności, godności osobowej, wolności, powinności moralnej, wychowania, moralności czy samowychowania nie da się pokazywać „samych w sobie”, bez jakiegokolwiek wiedzy o osobie, jakiejś teorii osoby. Wymienione elementy teorii osoby są ważne i potrzebne, czy wręcz niezbędne do budowania pewnej antropologicznej wizji człowieka, na której chcemy oprzeć wychowanie do odpowiedzialności. Sama jednak teoria osoby nie zastąpi bezpośredniego dotarcia do osoby, tak jak znajomość teorii barw, którą posiadać może niewidomy, nie zastąpi mu rzeczywistości widzenia kolorów. Analogicz-

<sup>622</sup> A.M. de Tchorzewski, *Samowychowanie drogą osobistego rozwoju człowieka*, s. 206.

<sup>623</sup> Tamże.

nie można powiedzieć o sytuacji, w której teoretycznej wiedzy o osobie i jej odpowiedzialności nie odpowiada naoczne poznane osoby i doświadczenie jej godności, wolności, odpowiedzialności. Wydaje się, że taka sytuacja jest szczególnie niebezpieczna dla wychowania, które może przerodzić się w mniej lub bardziej szlachetną ideologię, dostarczając przeciwnikom postulatów budowania wychowania do odpowiedzialności czy etyki bez kategorii godności, wolności, powinności moralnej, stosownych argumentów.

Przeprowadzona próba teoretycznego ujęcia odpowiedzialności na płaszczyźnie filozoficznej, etycznej, psychologicznej, społecznej i ukazanie jej związku z wychowaniem (pedagogiką) i tym, co stanowi jego podstawę przy równoczesnym przedstawieniu czynników deprecjonujących wartość odpowiedzialności, ma znaczenie dla pedagogiki jako nauki, która zawsze bazuje na jakichś założeniach antropologicznych. Dokonane analizy uświadamiają, że odpowiedzialności, podobnie jak godności osobowej, nie da się ściśle zdefiniować, jakkolwiek można je teoretycznie eksplikować lub praktycznie „objawiać”.

Jednak jak pokazać „coś”, czego nie można zdefiniować? Jak ukazać odpowiedzialność osoby, by wychowanek mógł ją zobaczyć, mógł jej doświadczyć? Ukazywanie odpowiedzialności nie może być wyabstrahowane z pewnej wiedzy o naturze samej odpowiedzialności i o osobie. Wiedza ta może być głębsza lub bardziej powierzchowna, zreflektowana lub bardziej intuicyjna, wielostronna lub cząstkowa – jakaś wiedza jednak być musi, jeśli sam termin „odpowiedzialność” ma być zrozumiały. To prawda, że nie wszyscy dostrzegają jej wartość, ale samo pojawienie się pytań i dyskusji dotyczących tej ważnej wartości i jej związku z innymi wartościami i motywami ludzkich działań, w tym z wychowaniem i samowychowaniem, wydaje się świadczyć o zasadniczej możliwości dostrzeżenia jej powinnościowego charakteru.

Z analiz dotychczas przeprowadzonych wynika, że wychowanie do odpowiedzialności może być rozpatrywane w wymiarze ekstrawertywnym człowieka, czyli jest ukierunkowane na inne osoby i obejmuje odpowiedzialność za kogoś, przed kimś, za coś. Drugi wymiar dotyczy odpowiedzialności introwertywnej rozumianej jako odpowiedzialność za siebie samego. W pedagogice ważna jest nie tylko teoretyczna eksplikacja odpowiedzialności i jej wychowania w dziełach znanych filozofów, pedagogów czy teologów, ale przede wszystkim istotne jest żywe świadectwo afirmacji odpowiedzialności wychowujących i wychowywanych poprzez odniesienie do każdego konkretnego człowieka.

Z punktu widzenia pedagogicznej *praxis* ważne staje się pytanie, jak ukazywać wartość wychowania do odpowiedzialności. Nie można tego robić – jak słusznie zauważa ks. M. Nowak – „poprzez jakąś indoktrynację i narzucanie

pewnych wartości, ani też przez jakieś automatyczne wdrażanie<sup>624</sup> do danych wartości, czy ukazywanie zadowolenia wpływającego z ich przyjęcia<sup>625</sup>. Wydaje się, że najlepszym sposobem ukazywania wychowania do odpowiedzialności jest „strategia świadectwa”<sup>626</sup> i właściwie pojętego wychowania moralnego. Dawanie świadectwa polega po prostu na życiu zgodnym z deklarowaną wartością<sup>627</sup> i byciu człowiekiem sumienia. Dzięki sumieniu zarówno wychowujący, jak i wychowywani oceniają własne działania przez odwołanie się do etycznych pojęć dobra i zła oraz aprobowanej hierarchii wartości. Pamiętać jednak trzeba, iż sumieniu przypisuje się różne cechy (sumienie szerokie, wąskie, płytkie, głębokie itp.), ale w integralnym wychowaniu kształtowanie sumienia odpowiedzialnego (prawego) jest jednym z celów priorytetowych.

Wartość świadectwa szczególnie jest eksponowana w personalizmie o inspiracji chrześcijańskiej. W tym miejscu warto podkreślić, iż stał się on ważnym kontekstem dla polskiej i europejskiej myśli pedagogicznej, czemu poświęcona będzie kolejna część niniejszej dysertacji. Jak zauważa B. Śliwerski: „Polska pedagogika może być dumna z [...] Ruchu «Światło Życie» Franciszka Blachnickiego, jak i wzmocnienia paradygmatu personalistycznego w dziełach i życiu Karola Wojtyły [...], jak i ks. prof. Józefa Tischnera z jego etyką solidarności i diagnozą syndromu *homo sovieticus*. [...]. Nie ulega wątpliwości iż [dali oni] podwaliny pod odsłonę patologii, antropologicznego błędu i upadek totalitaryzmu”<sup>628</sup>.

Zdaniem M. Rembierza, komentującego tę kwestię, „w tym ujęciu społecznej roli personalizmu brzmi arystotelesowskie zalecenie, aby – sięgając do rzeczywistych dokonań – być słusznie dumnym z wartości personalistycznego nurtu w polskiej myśli pedagogicznej”<sup>629</sup>. Aby to jednak mogło mieć miejsce, niezbędne jest pogłębione studium tego nurtu myślowego, czemu służyć będzie poniższa część dysertacji ukazująca zarazem pozycję, jaką w poszczególnych koncepcjach wychowania personalistycznego zajmuje odpowiedzialność.

<sup>624</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 422.

<sup>625</sup> Zob. tamże, s. 422-425.

<sup>626</sup> Por. A.M. Wierzbicki, C. Ritter, J. Merecki (red.), *Świadkowie świadka*, Lublin 2003; zob. też A.M. Wierzbicki, *Krucze dziedzictwo. Jan Paweł II od nowa*, przedmowa K. Tarnowski, Warszawa 2018, s. 162 i nn.

<sup>627</sup> Por. J. Mariański, *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 2, Gdańsk 2007, s. 53-82.

<sup>628</sup> B. Śliwerski, *Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2 (2017) nr 25, s. 45. Zob. też K. Olbrycht, *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*, w: D. Kubinowski (red.), *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, Lublin 2006, s. 79-88.

<sup>629</sup> M. Rembierz, *Spór o koncepcję społeczeństwa i wartość jednostki jako kontekst i wyzwanie dla polskiej myśli pedagogicznej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 4 (2018), s. 82.



## Formowanie się koncepcji wychowania do odpowiedzialności w wybranych kontekstach refleksji nad człowiekiem

**N**iniejsza część pracy stanowi próbę teoretycznego namysłu nad formowaniem się koncepcji wychowania do odpowiedzialności w wybranych kontekstach refleksji nad człowiekiem. Wybór owych kontekstów nie był łatwy i w żaden sposób nie jest przypadkowy. Głównym motywem je łączącym jest promująca wychowanie personalistyczne pedagogika chrześcijańska, której roli w odpowiedzialnym kształtowaniu tożsamości człowieka jako jednostki we wspólnocie życia społecznego nie sposób nie docenić. Wydaje się to niezbędne nie tylko ze względu na mało znaną wśród młodego pokolenia pedagogów przeszłość i tradycję, ale przede wszystkim z uwagi na teraźniejszość i przyszłość. Człowiek współczesny żyje w dobie dynamicznie rozwijającej się technologii informacyjnej, stale dokonujących się zmian ideowych, cywilizacyjnych i kulturowych niosących ze sobą konieczność rozwiązywania licznych problemów natury egzystencjalnej. Postępujące procesy laicyzacyjne i deprecjonowanie transcendencji owocuje różnego rodzaju patologiami, manifestującymi się również na płaszczyźnie współczesnych koncepcji pedagogicznych i wychowania, o którym coraz głośniej, że „w kryzysie i na rozdrożu”. „Wobec zanegowania wiary w moc oddziaływań wychowawczych na życie ludzkie, potrzebą chwili pozostaje pogłębiona refleksja nad człowiekiem widzianym integralnie jako byt osobowy, nad jego rozwojem i wychowaniem. Okazuje się, że nawet w najbardziej rozwiniętych cywilizacjach (Europa, Ameryka) z łatwością dostrzec można przejawy zorganizowanego zła, dążącego niekiedy do zniszczenia wszystkich narodów, religii, moralności i całego wszechświata. Struktury tego zła – o czym

pisałam przed laty – prowadzą w rezultacie do samotności, zagubienia sensu życia i bezradności wobec zadań życiowych”<sup>1</sup>.

Wobec panującego chaosu, który uderza w fundamentalne wartości oraz niszczy zdrowy rozsądek, dziś już nikogo nie dziwi, że wielu naukowców poszukuje paradygmatu cywilizacji, aby przenieść go na grunt edukacyjny. Poszukiwania te kieruje się ku czemuś otwartemu, większemu i szerszemu noszącemu znamię pewnej uniwersalności. Ową tęsknotę za mądrością życiową, która byłaby solidnie potwierdzona przez naukę i pozostawałaby w służbie zjednoczonego i bardziej braterskiego świata, spełnić może na nowo pedagogika integralna rozumiana jako całościowy obszar rozważań nad edukacją w świetle uniwersalnych wartości wypracowanych w toku cywilizacji dziejów<sup>2</sup>. Szczególnie współcześnie, po upadku pedagogiki socjalistycznej, gdy znaleźliśmy się w sferze wolności bez odpowiedzialności z wpływami różnorodnych opcji edukacyjnych i miejscem eksperymentowania „ziemią niczyją”, konieczna jest refleksja nad człowiekiem, który w wychowaniu potrzebuje trwałych i stałych odniesień, uniwersalnych norm i wartości umożliwiających jego integralny rozwój osobowy. Na tej płaszczyźnie istotną rolę odgrywała i dalej odgrywać może chrześcijańska koncepcja pedagogiki personalistycznej. W jej centrum znajduje się zapomniana *paedagogia perennis*, która ma na celu pomóc człowiekowi w stawaniu się coraz bardziej ludzką osobą. Dokonuje się to przez poznanie całej prawdy o sobie, o tym kim się jest i dokąd się zmierza; poznanie prawdy o świecie i własnym w nim miejscu; poznanie prawdy o społeczeństwie i własnych wobec niego obowiązkach i przysługujących mu prawach, jak również przygotowanie człowieka do wolnego wyboru poznanych prawd i wartości oraz odpowiedzialnego podejmowania ról społecznych. Pedagogia ta nie podlega kryzysowi, ponieważ osadzona jest na właściwej filozofii człowieka i nie brakuje jej właściwego odniesienia aksjologicznego. Nie instrumentalizuje ona ani procesu wychowania, ani instytucji wychowujących, gdyż w centrum jej uwagi jest człowiek widziany jako osoba, której nie sposób zrozumieć bez Chrystusa i bezwarunkowej afirmacji jego godności w stosunku siebie i do innych. Ważny jest jego integralny rozwój, pobudzający ducha mądrości, uczestnictwa, solidarności, pluralizmu i dialogu.

W wypracowaniu nowego paradygmatu pedagogiki, która nie tylko nie spłyca treści i procesu nauczania i wychowania, ale bazuje na poznaniu i nie podrywa zaufania do jakichkolwiek struktur społecznych, konieczne jest spójne połączenie

<sup>1</sup> A. Rynio, *Słowo wprowadzające*, w: taż (red.), *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, s. 20.

<sup>2</sup> S. Michałowski, *W stronę pedagogiki integralnej*, w: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, s. 147.



naukowej i religijnej wizji świata, stworzenia i człowieka, w której Bóg ujmowany jest jako „wielki towarzysz podróży, który cierpi wraz z nami, rozumie i obejmuje świat w wiecznej i wciąż nowej miłości”<sup>3</sup>. Szukając pewnych przesłanek służących wypracowaniu nowego paradygmatu edukacyjnego ukazującego cel życia i sens dziejów, w doborze kontekstów refleksji nad wychowaniem człowieka odpowiedzialnego, poszukiwano tego, co integralne i uniwersalistyczne. Równocześnie dążono do pogodzenia ujęć prawdziwościowych zagadnień pedagogicznych narosłych w dziejach myśli ludzkiej. Wydobywając „rzeczy stare i nowe”, zmierzano do uporządkowania poszczególnych systemów i programów wychowania przez ukazanie ich ideału, kształtowanie charakteru, wspieranie pracy nad sobą i nauczanie słowem oraz czynem.

Głównym powodem doboru takich, a nie innych kontekstów refleksji nad integralnym wychowaniem osoby posiadającej swą godność i wartość niezależnie od drugich była próba odpowiedzi na pytania dotyczące tego, kim ma być człowiek XXI w., jakiego znaczenia nabierają jego relacje interpersonalne, społeczne, ustosunkowanie się do własnej tożsamości, kultury i tradycji, co takiego koncepcje te wnoszą w rozumienie wychowania jako takiego, a wychowania do odpowiedzialności w szczególności, i dlaczego warto, a nawet trzeba, z koncepcji tych korzystać, pamiętając, że każdy potrzebując harmonijnego rozwoju wrodzonych właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych, jest odmiennym bytem, podobnym tylko sobie. Ma własne cechy duchowości stanowiącej dla niego wyzwanie i posiada nieśmiertelność, która obliuguje go do dążenia do doskonałości i integralności, która oznacza, że człowiek jest całością, a nie częścią czegoś i jest całością spójną, kompletną, a jeśli tak, to od siebie samego otrzymuje zadania, obowiązki i uprawnienia, przede wszystkim zaś wartość i wolność<sup>4</sup>.

## R. 1. Odpowiedzialność w wybranych koncepcjach wychowania chrześcijańskiego

Pamiętając, że „pedagogika integralna jest próbą odczytania ukrytego sensu wydarzeń «porządkując» odniesienie człowieka jako osoby do samego siebie, do

<sup>3</sup> N.M. Wildiers, *Obraz świata a teologia*, Warszawa 1985, s. 238.

<sup>4</sup> Por. F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, s. 13.

świata i ludzi, w świetle wybranych wartości”<sup>5</sup>, mając na uwadze formowanie się wychowania do odpowiedzialności w wybranych ujęciach refleksji nad człowiekiem, swoje analizy i przemyślenia rozpoczną od ukazania odpowiedzialności w pięciu wybranych koncepcjach wychowania chrześcijańskiego. Jako pierwszego przywołam twórcę zapomnianego pojęcia *paedagogia perennis*, znanego na gruncie pedagogiki etyka i filozofa o. J. Woronieckiego. Na odpowiedzialność społeczną spojrzę przez pryzmat myśli znanego w Polsce, aczkolwiek deprecjonowanego za życia pedagoga reprezentującego KUL, Stefana Kunowskiego, a następnie zaprezentuję specyfikę wychowania do odpowiedzialności w ciągle mało znanej myśli kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II, kard. Josepha Ratzingera-Benedykta XVI i kard. Jorge Mario Bergoglio-Franciszka. Mam nadzieję, że zaprezentowane poniżej wizje wychowania nie tylko odsłonią strukturę procesu edukacji chrześcijańskiej, przybliżając jej poszczególne warstwy, dynamizmy i cele, ale ukążą też miejsce, jakie w strukturze tej zajmuje odpowiedzialność i to, jak się ona wyraża w formie dojrzałej osobowości i religijności.

### 1.1 Odpowiedzialność w etyczno-filozoficznej refleksji o. Jacka Woronieckiego

Zanim przejdę do tematu niniejszego paragrafu, zasadnym wydaje się przybliżyć krótki rys biograficzny o. J. Woronieckiego i ukazać, choćby w zarysie, jaki był jego wkład w rozwój pedagogiki i proces wychowania człowieka. Ojciec J. Woroniecki urodził się 21 XII 1878 r. w Lublinie, zmarł 18 V 1949 r. w Krakowie. W 1899 r. rozpoczął studia na uniwersytecie we Fryburgu, gdzie uzyskał licencjat z nauk przyrodniczych (1902) oraz teologii (1905). Następnie wstąpił do Wyższego Seminarium Duchownego w Lublinie. W 1906 r. przyjął święcenia kapłańskie. W latach 1907-1909 kontynuował studia na uniwersytecie we Fryburgu, gdzie uzyskał stopień doktora teologii na podstawie rozprawy *Les principes fondamentaux de la sociologie thomiste*. Po śmierci ojca, który sprzeciwiał się jego zakonnej drodze życiowej, w 1910 r. wstąpił do dominikanów. Rok później odbył studia na Angelicum w Rzymie. Władze zakonne powierzyły mu m.in. misję utworzenia nowej prowincji dominikanów w Petersburgu oraz restauracji dawnej prowincji polskiej pod zaborem rosyjskim. W latach 1914-1919 uczył etyki w Studium Generale oo. dominikanów w Krakowie. W 1919 r. związał się z KUL. Wykładał teologię moralną na Wydziale Teologii i Wydziale Prawa (1919-1929), etykę na Wydziale Prawa i Wydziale Nauk Humanistycznych (1920-1923),

<sup>5</sup> Por. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991.

metodykę nauczania religii (1923-1924) oraz pedagogikę na Wydziale Nauk Humanistycznych. Na Uczelni pełnił funkcje: prodziekana Wydziału Prawa (1920-1921), prodziekana (1921-1922) i dziekana (1924-1929) Wydziału Teologii, rektora (1922-1924) oraz wicerektora (1928-1929). Był także dyrektorem Konwiktu Księżych Studentów<sup>6</sup>. W tym miejscu warto odnotować, że dzięki pobytom w Szwajcarii, Holandii, Niemczech i Włoszech miał także możliwość poznać kulturę innych narodów i nabyć dystansu potrzebnego do oceny aktualnych potrzeb edukacyjnych polskiego społeczeństwa<sup>7</sup>.

Ojciec J. Woroniecki był człowiekiem otwartego umysłu i szerokich horyzontów, posiadającym zdolności organizacyjne i dużą wrażliwość duchową, odpowiedzialnym, zdolnym, pracowitym i skromnym. Ten wizerunek staje się jeszcze bardziej wyrazisty w trakcie lektury jego tekstów autorskich. Wówczas przed czytelnikiem odsłaniają się kolejne cechy osobowości, mające istotne znaczenie w pracy pedagogicznej. Są to patriotyzm i wycucie aktualnych potrzeb wychowawczych społeczeństwa polskiego, roztropność i poczucie sprawiedliwości w szukaniu rozwiązań, cierpliwość i długomyślność w oczekiwaniu na rezultaty działań wychowawczych. Tematyka jego prac obejmuje polityczne zaangażowanie młodzieży, polską emigrację zarobkową w Szwajcarii, zadania katolicyzmu w rzeczywistości dokonujących się zmian społeczno-politycznych, a nadto problemy oświaty, religijności, wychowania, organizacji młodzieżowych, rodziny czy spraw związanych z przyszłością państwa polskiego, m.in. podpisanie konkordatu, szkolnictwo wyższe. Swoje rozważania koncentruje także na rozwoju człowieka, poszczególnych jego etapach, harmonizowaniu wysiłku wychowawczego i samowychowawczego, zagadnieniach ludzkiego postępowania, dlatego usilnie zabiega o właściwy poziom moralny człowieka, a wychowanie postrzega wręcz jako ważniejsze niż edukacja<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> G. Karolewicz, *Nauczyciele akademicki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym*, t. 2, Lublin 1996, s. 236-238; M.L. Niedziela, *Kalendarium, życie i działalność ojca Jacka Woronieckiego*, w: tenże (red.), *Sługa Boży ojciec Jacek Woroniecki uczy*, Warszawa 2006, s. 13-38. Zob. także tegoż, *Jacek Woroniecki OP i jego troska o nową świadomość chrześcijaństwa w Polsce*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000, s. 59-79; A. Szostek, *Woroniecki Jacek*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUL*, t. 2, Lublin 2018, s. 561-562.

<sup>7</sup> Ślady tego znaleźć można m.in. w pracach J. Woronieckiego: *Przewodnik po literaturze polskiej dla osób pragnących pogłębić swe wykształcenie w dziedzinie wiary katolickiej*, Lwów 1914; *Szkoła narodowa a nauczanie języka ojczystego*, „Rok Polski” 1 (1916) nr 1, s. 29-43; *Spółczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916) nr 8, s. 451-467; *Uczeń i książka*, „Rok Polski” 3 (1918) nr 11, s. 696-706.

<sup>8</sup> Por. M.M. Bouzyk, *Myśl pedagogiczna Jacka (Adama) Woronieckiego w wybranych publikacjach z okresu 1903-1918*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 1 (2015) nr 1, s. 226.

Myśl o J. Woronieckiego w pedagogice jest ciągle aktualna i rozpatrywana przez wielu współczesnych badaczy, m.in.: Grażynę Karolewicz<sup>9</sup>, Jarosława Horowskiego<sup>10</sup>, S. Gałkowskiego<sup>11</sup>, B. Kiereś<sup>12</sup>, Janinę Kostkiewicz<sup>13</sup>, Marię M. Boużyk<sup>14</sup>, Ryszarda Polaka<sup>15</sup>, ks. Bogdana Czupryna<sup>16</sup>, Jadwigę L. Jabłońską<sup>17</sup>, Katarzynę Kalinowską<sup>18</sup>, Beatę Karpińską<sup>19</sup>, Mikołaja Krasnodębskiego<sup>20</sup>, Remigiusza Króla<sup>21</sup>, Longina Marchlewicza<sup>22</sup>, K. Olbrycht<sup>23</sup>, Kacpra

- <sup>9</sup> G. Karolewicz, *Ojciec Jacek Woroniecki (1878-1949) jako wychowawca inteligencji katolickiej*, w: E.J. Kryńska (red.), *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 2, Białystok 2006, s. 149-158.
- <sup>10</sup> J. Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Toruń 2007; tenże, *Wstyd a rozwój moralny: o antropologicznych fundamentach neotomistycznej teorii wychowania moralnego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2 (2016) nr 2, s. 231-244.
- <sup>11</sup> S. Gałkowski, *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998; tenże, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003; tenże, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Kraków 2016.
- <sup>12</sup> B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*.
- <sup>13</sup> J. Kostkiewicz, *Potencjalność podmiotu wychowania w ujęciu antropologii katolickiej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Pedagogika” 2009, z. 25 s. 11-27; tenże, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013, s. 97-128.
- <sup>14</sup> M.M. Boużyk, *Myśl pedagogiczna Jacka (Adama) Woronieckiego w wybranych publikacjach z okresu 1903-1918*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 1 (2015) nr 1, s. 221-240; tenże, *Jacek Woroniecki o modlitwie jako czynniku doskonalącym naturę ludzką*, „Rocznik Tomistyczny” 5 (2016), s. 357-373.
- <sup>15</sup> R. Polak, *Jacka Woronieckiego głos w sprawie programów szkolnych, cech osobowych nauczyciela oraz zadań wychowawczych szkoły w okresie II Rzeczypospolitej*, „Człowiek w Kulturze” 1999, nr 12 s. 45-62; tenże, *Jacka Woronieckiego pedagogia cnót*, „Cywilizacja” 2004, nr 10, s. 137-147 i nn.
- <sup>16</sup> B. Czupryn, *Antropologiczne podstawy teorii wychowania według Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze” 12 (1999) nr 12, s. 23-29.
- <sup>17</sup> J.L. Jabłońska, *Autorytet wychowawcy w koncepcjach pedagogicznych Heleny Radlińskiej i Jacka Woronieckiego OP*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 4, s. 93-104.
- <sup>18</sup> K. Kalinowska, *„Nie grzebać w przeszłości, ale z całym zapalem patrzeć w przyszłość” – na 50. rocznicę śmierci o Jacka Woronieckiego*, „Paedagogia Christiana” 1999, nr 4, s. 177-187.
- <sup>19</sup> B. Karpińska, *Aktualności „Katolickiej etyki wychowawczej” Jacka Woronieckiego OP*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 3, s. 126-132.
- <sup>20</sup> M. Krasnodębski, *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego*, „Studia Elckie” 2009, nr 11, s. 29-58.
- <sup>21</sup> R.L. Król, *Klasyczny ideał wychowania w kręgu wartości tradycyjnych*, Warszawa 2015.
- <sup>22</sup> L. Marchlewicz, *Koncepcja pedagogiki w pismach o Jacka Woronieckiego (1878-1949)*, „Życie i Myśl” 46 (1999) nr 4, s. 91-94.
- <sup>23</sup> K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.

Radzkiego<sup>24</sup>, M. Rembierza<sup>25</sup>, Arkadiusza Robaczewskiego<sup>26</sup>, A. Rynio<sup>27</sup>, Ryszarda Skrzyniarza<sup>28</sup>, Krzysztofa Ślezińskiego<sup>29</sup>, ks. Edwarda Walewandra<sup>30</sup>, s. Gabriele Wistubę<sup>31</sup>. Autorzy ci szczególnie uwagę skupiają na zagadnieniach związanych z wychowaniem, wychowawcą, autorytetem, antropologicznymi postawami wychowania, aktualnością katolickiej etyki wychowawczej, formowaniem osoby ludzkiej, a także wykorzystują treści edukacyjne, wychowawcze i personalistyczne zawarte w różnych pismach o J. Woronieckiego. Coraz częściej powstają też prace magisterskie i doktorskie analizujące jego twórczość, szczególnie na uczelniach katolickich (KUL, Akademia Ignatianum, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego). Na uwagę zasługują również pozycje okolicznościowe popularyzujące jego osobę i dokonania. Wśród nich szczególne miejsce zajmują te wydane na 25. i 50. rocznicę jego śmierci. Niezwykle bogate w treść są materiały konferencji naukowej „Osobowość i koncepcje etyczno-wychowawcze Jacka Woronieckiego”<sup>32</sup> (KUL, 6 XI 1999 r.). Warto też odnotować, że o J. Woroniecki uważany jest za wychowawcę i nauczyciela licznej rzeszy intelektualistów polskich, w tym kardynałów S. Wyszyńskiego i K. Wojtyły.

Ojciec J. Woroniecki, należąc do grona najwybitniejszych filozofów, teologów, etyków i pedagogów pierwszej połowy XX w., niewątpliwie był jednym z głównych przedstawicieli, twórców i odnowicieli pedagogiki katolickiej. Sformułował całościowy system wiedzy o moralności i wychowaniu człowieka bazujący na przesłankach racjonalizmu i duchowości chrześcijańskiej. Opracował system

---

<sup>24</sup> K. Radzki, *Prowadzić w życie. Antropologiczne podstawy wychowania u Jacka Woronieckiego*, Wrocław 2011.

<sup>25</sup> M. Rembierz, „*Sensus catholicus*”. *Uniwersalizm, obiektywizm, realizm. Myśl filozoficzno-teologiczna i działalność pedagogiczno-duszpasterska Jacka Woronieckiego OP w rozprawach i wspomnieniach Stefana Świeżawskiego*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, s. 207-233.

<sup>26</sup> M. Robaczewski, *Doskonałość człowieka celem wychowania*, „Człowiek w Kulturze” 1999, nr 14, s. 31-35.

<sup>27</sup> A. Rynio, M. Tomczyk, *Sprawności moralne jako elementy konstytutywne w formowaniu moralnego charakteru człowieka w twórczości o. Jacka Woronieckiego*, w: I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), *Sprawności moralne w wychowaniu – wyzwania i rzeczywistość*, Szczecin 2012, s. 13-47.

<sup>28</sup> R. Skrzyniarz, *Modlitwa i jej rozumienie w życiu studentów. Uwagi pedagogiczne*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2017, nr 1, s. 295-320.

<sup>29</sup> K. Śleziński, *Założenia realizmu ontologicznego i aksjologicznego w koncepcji wychowania Jacka Woronieckiego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2 (2016) nr 2, s. 175-187.

<sup>30</sup> E. Walewander, *Pedagogia katolicka w diecezji lubelskiej 1918-1939*, Lublin 2007.

<sup>31</sup> G. Wistuba, *Ojca Jacka Woronieckiego pedagogia perennis*, „Cywilizacja” 2003, nr 7, s. 235-246.

<sup>32</sup> J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego*.

wychowania, odwołując się do nauki św. Tomasza z Akwinu. Przez siebie współczesnych uznawany był za doskonałego wychowawcę i duchowego przewodnika polskiej inteligencji, ukazywał drogi rozwoju osobowego ku wszelkim dostępnym formom doskonałości. Pragnął wychować ludzi na osoby „ze szlachetnym charakterem”, dla których istnieją prawdziwe ideały: wiary, nadziei, miłości, prawdy i dobra. Wychowując, kształcił mądrych i zdrowych moralnie członków Kościoła i społeczeństwa, a wszelkie wskazówki, jak to należy czynić pozostawił w *Katolickiej etyce wychowawczej*<sup>33</sup>.

W kilkunastu pracach podejmuje problematykę wychowawczą i pozwala wyodrębnić chrześcijański model kształcenia i integralnego wychowania w duchu odpowiedzialności. Stara się „wywarzyć” w procesie wychowania relację wysiłku samowychowawczego i wychowawczego oraz podkreśla znaczenie podmiotowości wychowawcy i wychowanka, relacji wychowawczej i czynników środowiskowych. Tworzony przez niego model wychowania, nazwany *paedagogia perennis*, miał być spójny, efektywny, uniwersalny. Jego zręby można znaleźć w artykule opublikowanym w „Przeglądzie Pedagogicznym” w 1924 r. i *Katolickiej etyce wychowawczej*. Jego analiza pozwala wyodrębnić antropologiczno-etyczno-teologiczne podstawy chrześcijańskiego wychowania, a także zobaczyć związek pedagogiki z etyką, teologią moralną i socjologią. Nadto można dostrzec opis umysłowych i zmysłowych władz człowieka, rolę sumienia i wolności w życiu osoby, jak również wyczerpujący opis sprawności moralnych i ich miejsca w kształtowaniu moralnego charakteru człowieka. Ojciec J. Woroniecki, tworząc fundamenty idei *paedagogia perennis*, dobrze wiedział, że tak jak chrześcijaństwo nie jest zbiorem formuł, lecz niezmiennie bazuje na przestrzeni wyznaczonej przez stronę przyrodzoną i nadprzyrodzoną, stronę modlitwy i aktywności, namysłu oraz społecznego zaangażowania, tak też system *paedagogia perennis* musi uzgodnić w swoim teoretycznym kształcie wszelkie możliwe perspektywy postrzegania rzeczywistości.

Badająca tę kwestię Wanda Kamińska<sup>34</sup> zauważa, że „jest w tym systemie miejsce na taką złożoność, która nie jest możliwa do zbudowania, do ustrukturyzowania bez Osoby Chrystusa, bez Jego prawdy, bez Jego prostoty. Jeśli mamy być kontynuatorami myśli o. Jacka Woronieckiego, to z całą pewnością musimy odkryć ową złożoność przestrzeni aktualizacji człowieka. Jest to możliwe dzięki znajomości współczesnego kształtu dylematów pedagogicznych oraz pytań,

<sup>33</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1: *Etyka ogólna*, t. 2, cz. 1-2: *Etyka szczegółowa*, Lublin 1986.

<sup>34</sup> W. Kamińska, *O poszukiwaniu idei „paedagogiae perennis” we współczesnym modelu edukacyjnym*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie...*, s. 137-144.

które stawia współczesna antropologia filozoficzna, etyka, socjologia, kulturoznawstwo, psychologia<sup>35</sup>. Promowana przez o. J. Woronieckiego *paedagogia perennis* uwzględniała utrzymujące się wówczas tendencje w kulturze, życiu społecznym, nauce, filozofii i teologii moralnej. Współcześnie zadziwia prostotą, z jaką określa *status quo* rzeczywistości oraz powagą, z jaką traktuje odniesienie tez teoretycznych do praktyki życia. Wielkość systemu *paedagogia perennis* polega nie tylko na owej złożoności mieszczącej szereg różnych perspektyw, ale i odwadze podejmowania trudu realizacji teoretycznych założeń. Analizowana tu pedagogika powstaje na mocy owej spójności praktyki i teorii oraz postrzegania ważności spraw świata, w jakim się żyje.

Ojciec J. Woroniecki zasługuje na szczególne miejsce także ze względu na to, że pokazuje, jak być profesjonalnym filozofem, nie zrywając kontaktu z rzeczywistością społeczną, teologiczną, etyczną, historyczną. Zawężenie etyki i pedagogiki do sfery teoretycznej uważa za nieporozumienie, podobnie jak nie widzi możliwości całkowitego wyodrębnienia pedagogiki z etyki. Jeżeli ma to miejsce, to jego zdaniem zarówno pedagodzy katoliccy, jak i pedagodzy innych orientacji światopoglądowych popadają w dydaktyzm, psychologizm, intelektualizm moralny, laksyzm, probabilizm. Szczególnie zwracał uwagę na zakotwiczenie pedagogiki w etyce, psychologii, teologii moralnej czy socjologii. Związek ten miał pomóc przezwyciężyć problem pokutującego, nie tylko w jego czasach, indywidualizmu, intelektualizmu i woluntaryzmu. Proponowany przez niego system *paedagogia perennis* cechuje nie tylko jedność celów etyki i pedagogiki, ale i jedność celów kształcenia i wychowania. W wychowawczej teorii o. J. Woronieckiego istotne było nie tyle pytanie „czy”, lecz „ile” intelektu, woli, kazuistyki, moralności, psychologii, teorii, praktyki, wyobraźni, radości, nakazu, zakazu umieścić należy w systemie wychowawczym? Zdaniem W. Kamińskiej odpowiedź „uzależniona jest od naszej dojrzałości, z jaką postrzegamy Chrystusa”<sup>36</sup>. „Odniesienie do Jego prawdy stanowi w tej koncepcji kształcenia i wychowania rodzaj niewidzialnego fundamentu, na którym opiera się olbrzymia różnorodność rozstrzygnięć zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Fundament ten nie krępuje, nie uszczywnia tego systemu, lecz pozwala na poszukiwanie najlepszych rozwiązań w zakresie prawdy o wychowaniu i kształceniu rozwijających się kolejnych pokoleń. Dynamika tego modelu jest uzgodniona z jego statyką. Pełne mądrości i miłości spojrzenie Chrystusa pozwala na odkrywanie określonego typu: racjonalności,

<sup>35</sup> Tamże, s. 138.

<sup>36</sup> Tamże s. 142.

moralności, koncepcji człowieka<sup>37</sup>. Uzasadnieniem tej interpretacji jest fakt, iż o. J. Woroniecki nawiązuje do klasycznego podziału filozofii (teoretyczna, praktyczna), której nazwa etymologicznie wywodzi się z języka greckiego i nazywana jest etyką, czyli nauką obyczajów (*ethos* obyczaj) i w jej ramach umieszcza pedagogikę, która dla niego jest etyką wychowawczą. Podkreśla, iż pedagogika, jak każda nauka praktyczna – obok kazuistyki i praktyki życia – musi bazować na mocnych fundamentach teoretycznych.

W ujęciu o. J. Woronieckiego współczesna etyka teoretyczna, jak i praktyczna, a więc także pedagogika, skażone są dwoma redukcjonizmami: intelektualizmem moralnym i antropologicznym indywidualizmem. Pierwszy polega na tym, że „rozumowi nie tylko przypisuje się pierwszeństwo przed wolą, ale że całą działalność moralną sprowadza się niemal wyłącznie do rozumowania, z wykluczeniem działalności czynników pożądanyczych, a przede wszystkim woli<sup>38</sup>. Jego zdaniem taka postawa wobec postępowania moralnego człowieka sprawia, że wychowanie utożsamia się z wykształceniem oraz sprowadza się je jedynie do nauczania prawd odnoszących się do postępowania moralnego. Zapomina się – pisał o. J. Woroniecki – „że wiedzieć jest czymś koniecznym, aby móc i działać, ale ono nie wystarcza, trzeba jeszcze chcieć i umieć systematycznie i wytrwale chcieć, a tej umiejętności nie nabywa się drogą nauczania, czyli oddziaływania intelektualnego<sup>39</sup>. Jak podkreślał: „Należy uczyć słowem, ale wychowywać czynem<sup>40</sup>. Ten aspekt pedagogiki jest perłą starożytnej greckiej nauki o cnotach jako stałych sprawnościach do podejmowania czynów moralnie dobrych. Zapoznanie aretologii, czyli nauki o cnotach, zaprowadziło współczesną pedagogikę do wspomnianego intelektualizmu, ten zaś uitorował drogę indywidualizmowi, co z kolei spowodowało, że w pedagogice zaniedbano problematykę związaną z kwestiami oraz celami życia społecznego<sup>41</sup>.

Mając na uwadze to, co o. J. Woroniecki wniósł do pedagogiki, trudno nie zauważyć jego szczególnej roli w aspekcie rozwoju pedagogiki katolickiej. Wystarczy w tym względzie szczegółowo zapoznać się z jego publikacjami. O pedagogice katolickiej pisał, że stanowi ona „system naukowy wychowania i nauczania nie tylko zupełnie zgodny z teologią i filozofią chrześcijańską, ale ściśle z nimi związany i wysuwający w ich świetle z doświadczenia wychowawczego zasady<sup>42</sup>.

<sup>37</sup> Tamże. Por R. Polak, *Woroniecki Jacek Adam*, w: A. Maryniarczyk, (red.), *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. 2, Lublin 2011, s. 838-841.

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Tamże.



Odpowiedzialny pedagog katolicki musi znać dorobek poznawczy własnej tradycji, a także wszystkie błędne doktryny wychowawcze i ich kontekst myślowy, którym jest tradycja idealizmu. Przypominał, że w pedagogice chrześcijańskiej naczelnym wychowawcą jest sam Bóg, z którym w Kościele „jesteśmy niejako organicznie połączeni w jedno ciało mistyczne” oraz podkreślał „moc wychowawczą Eucharystii”. Dodawał, że dla pedagogiki katolickiej istotna jest nauka o grzechu pierworodnym i jego pozostałościach w ludzkiej naturze, a szczególnie o wadach głównych jako jego przejawach. Pedagogika ta musi być chrystocentryczna, centralnym punktem jej analiz w odniesieniu do przedmiotu wychowania musi być Chrystus. Ojciec J. Woroniecki w analizie procesu wychowania człowieka wskazuje na cnoty wlane człowiekowi razem z łaską. Cnoty te jako cnoty teologiczne, a wśród nich wiara, nadzieja i miłość, powodują w naszych władzach – rozumie i woli – stałe usposobienie w stosunku do samego Boga. Zauważa, że wychowanie chrześcijańskie polega na harmonijnym połączeniu czynnika przyrodzonego i nadprzyrodzonego, co sprawia, iż sprawności nabyte drogą ćwiczenia „spajają się w jedną całość z udzielonym duszy z góry stałym usposobieniem nadprzyrodzonym do tych samych czynów”<sup>43</sup>. Owocem wewnętrznego powiązania pierwiastka przyrodzonego i nadprzyrodzonego jest charakter chrześcijański. Ten „pełny rozwój osobowości chrześcijanina wymaga z jednej strony mocnego podłoża w przyrodzonych podstawach charakteru, z drugiej zaś głębokiego przeniknięcia ich, czyli przeobróżenia, nadprzyrodzonymi pierwiastkami łaski”<sup>44</sup>.

Ojciec J. Woroniecki ubolewa nad „niesłychaną wprost ignorancją starej, tradycyjnej nauki chrześcijańskiej o wychowaniu i tej roli, jaką w niej odegrali wielcy myśliciele chrześcijańscy, ze św. Tomaszem na czele. Jest to «prawdziwa paedagogia perennis», bez porównania głębsza i potężniejsza niż ta, która powstała w epoce Odrodzenia i która dominuje do dziś dnia nad całym ruchem pedagogicznym”<sup>45</sup>. Jego zdaniem dorobek tej tradycji jest nieznan także wielu pedagogom katolickim, czego konsekwencją jest uleganie m.in. behawioryzmowi, a tym samym wyeliminowanie pojęcia „cel wychowania” z pedagogiki. „A przecież św. Tomasz z Akwinu łączy obserwację życia ludzkiego (przedmiot materialny wychowania) z filozoficzną wiedzą o człowieku, o jego naturze i celu ostatecznym życia ludzkiego (przedmiot formalny wychowania)”<sup>46</sup>.

Wychowanie rozumie jako „wypadkową dwóch czynników, wewnętrznej pracy każdej jednostki nad sobą (chodzi o samowychowanie) i zewnętrznych

---

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> Tamże.

wpływów wychowawczych<sup>47</sup>. Jak zauważa komentujący tę kwestię o. Andrzej Potocki, autor „przyznaje, że nie zawsze łatwo je zharmonizować, tak, iżby szły po jednej linii”<sup>48</sup>. Ojciec J. Woroniecki przypisuje wychowaniu dwa zadania: „Zdobycie rozeznania w zasadach postępowania moralnego oraz właściwe wychowanie polegające na wyćwiczeniu wszystkich władz człowieka, zarówno pożądanyczych, jak i poznawczych w stosunku do działalności praktycznej”<sup>49</sup>. Z władz poznawczych zaleca ćwiczenie rozumu tak, aby ten mógł kierować życiem, był wychowany do rządzenia, uzbrojony w roztropność, rozwagę, rozsądek. Jednak postępowanie wychowania nie polega tak jak w wykształceniu na systematycznym nabywaniu wiadomości o rzeczach zewnętrznych, lecz na wyćwiczeniu i przygotowaniu wszystkich władz do jednolitej działalności. Także władze pożądanycze (wola i uczucia) muszą być wyćwiczone i ujęte w pewne formy, żeby harmonijnie działać i zapewnić postępowaniu jedność, stałość i pewność. *De facto* wiąże się to nie tylko z wychowaniem intelektu w formie władz zmysłowych i umysłowych, ale z wychowaniem sumienia, wolności, odpowiedzialnego działania i „woli chcenia”, gdzie wola jest wychowywana swoistymi metodami i nie jest traktowana jako przejaw myślenia podlegający prawom rozwoju władz poznawczych<sup>50</sup>.

Według o. J. Woronieckiego, który był zwolennikiem wychowania integralnego ze szczególnym uwzględnieniem wychowania moralnego z wyraźnym ukierunkowaniem na sprawy narodowe i obywatelskie, „wychowanie zwraca się w pierwszej linii do władz pożądanyczych, tj. do woli i do uczuć, im to właśnie ma nadać te różne wewnętrzne sprawności do czynu, które nazywamy cnotami. Zajmuje się także ono i działalnością rozumu, ale nie jego funkcjami czysto poznawczymi, lecz tymi, za pomocą których kieruje on uczynkami i które z tej racji są ściśle związane z działalnością władz pożądanyczych woli i uczuć. (...) Natomiast działalnością poznawczą zmysłów wychowanie bezpośrednio się nie zajmuje, nie należy ono już bowiem do zakresu moralności. Pośrednio wszakże interesuje się wyrobieniem i opanowaniem pamięci i wyobraźni jako współczynnikami kierowniczej działalności rozumu praktycznego i składników roztropności. (...) Wykształcenie, przeciwnie, zajmuje się w pierwszym rzędzie wyrobieniem władz zmysłowych: zmysłów, pamięci, wyobraźni i rozumu, a mianowicie jego funkcji poznawczych. Winno ono dać nie tylko pewien zapis wiadomości, ale

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> A. Potocki, *Problemy wychowawcze w publicystyce Jacka Woronieckiego OP*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie...*, s. 120.

<sup>49</sup> R. Polak, *Woroniecki Jacek Adam*, w: A. Maryniarczyk, (red.), *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. 2, s. 838-841.

<sup>50</sup> A. Potocki, *Problemy wychowawcze w publicystyce Jacka Woronieckiego OP*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie...*, s. 121.

i sprawność w używaniu tych władz. (...) Nauczanie (...) gdy jest porządnie przeprowadzone, swą systematycznością i porządkiem wywiera bardzo silny wpływ wychowawczy. Poza tym życie moralne potrzebuje pewnego minimum wiadomości teoretycznych, będących przedmiotem wykształcenia. Harmonijne przeto współdziałanie wychowania z wykształceniem jest absolutnie konieczne. Tu jest słaba strona pedagogiki ostatnich wieków we wszystkich niemal prądach umysłowych: kształcenie umysłu wysuwano na pierwszy plan i przesłaniano sobie nim samo wychowanie z właściwymi mu prawami rozwoju<sup>51</sup>.

Ujmując osobę w sposób integralny o. J. Woroniecki zwraca uwagę zarówno na sprawności wrodzone (niektóre cechy temperamentu, emocjonalność, afektywność), jak i nabyte, które osiąga się na drodze wychowania i samowychowania. Sprawności rozumu i woli, które nazywa cnotami, wyznaczają w procesie wychowania jednolitość postępowania moralnego nazywanego charakterem moralnym. Podstawowymi cnotami, tworzącymi ten charakter są cnoty kardynalne (roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie) i teologiczne (wiera, nadzieja i miłość). Sprawnościami przeciwnymi cnotom są wady. Skłaniają one człowieka do czynów złych i usposabiają do zła moralnego. Sprawności moralne dodatnie i ujemne przenikają się nawzajem, a stopień tego przenikania jest uzależniony od obecności lub braku wysiłku, jaki powinien mieć miejsce ze strony człowieka w procesie wychowania lub samowychowania. Sprawności moralne mają to do siebie, że nas tylko do czegoś skłaniają, nie zniewalając całkowicie. Ma to podstawowe znaczenie w kształtowaniu charakteru moralnego, który jest budowany przez poszczególne cnoty, a niszczone przez wady moralne. Stąd odpowiedzialne formowanie charakteru dokonuje się przez swoistą grę, która następuje między usprawnianiem cnót a eliminowaniem wad. Ojciec J. Woroniecki, za św. Tomaszem z Akwinu, wyróżnia siedem wad głównych: pychę, łakomstwo, nieczystość, chciwość, lenistwo, zazdrość i gniew. Powyższy podział wad nie jest wyłącznie wynikiem rozważań teoretycznych, ale pochodzi z doskonałej obserwacji życia ludzkiego, która przyczynić się może do bardziej systematycznej walki ze złem i usuwania poszczególnych wad z natury ludzkiej<sup>52</sup>.

Można zatem przyjąć, że pedagogika o. J. Woronieckiego osadzona jest na realizmie bytowym i teoriopoznawczym, głosi konieczność integralnego wychowania i wykształcenia człowieka. Dlatego też nie może być oderwana od antropologii filozoficznej i etyki, które dają obraz tego, kim jest człowiek, czym jest dobro moralne, i w konsekwencji wyznaczają cel pedagogiki. „Pedagogika Woro-

<sup>51</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. 1, s. 344-346.

<sup>52</sup> Por. J. Woroniecki, *Cnoty kardynalne męstwa*, „Szkoła Chrystusowa” 9 (1938) nr 11, s. 242.

nieckiego, jak słusznie zauważa M. Krasnodębski, realizuje zadania wyznaczonej jej przez filozofię. Celem wychowania jest więc zaszczerpienie w wychowanku siły woli, dzięki której będzie on mógł realizować obiektywne cele swojego życia<sup>53</sup>. Istota omawianej pedagogiki odnosi się do tego, by nauczyć wychowanka woli „chcienia”, „prawidłowego chcienia”<sup>54</sup>, tzn. usprawnić jego wolę tak, by dokonywała wyboru obiektywnego dobra, czyli „prawdy o dobru”.

Człowiek jako byt osobowy posiada ogromne możliwości afirmacji różnych potencjalności, które zawarte są w jego naturze. O moralnej kwalifikacji czynu (czyn dobry lub zły) decyduje zgodność decyzji człowieka z sumieniem. Sumienie nie jest jednak ani obiektywną, ani nieomylną normą moralności. Sumienie może się mylić. Dlatego odpowiednia formacja sumienia jest jednym z najważniejszych zadań pedagogiki<sup>55</sup>.

Omawiana pedagogia to nauka praktycznie nastawiona na życie, ponieważ w życiu codziennym człowiek, tak jak chleba, potrzebuje mądrości, roztropności, umiarkowania, sprawiedliwości, cierpliwości. Dla o. J. Woronieckiego wychowanie ma także wymiar religijny, gdyż celem człowieka jest również porządek nadprzyrodzony<sup>56</sup>. Jego *paideia*, czerpiąc z dorobku myśli chrześcijańskiej i klasycznej myśli greckiej, łączy w harmonijną całość jednostkę i społeczeństwo, twórczy rozwój i szacunek dla uniwersalnych norm<sup>57</sup>. Jest to pedagogia uniwersalna i humanistyczna, zakładająca integralne wychowanie i kształcenie człowieka, skierowana do wszystkich, którzy podlegają tym procesom. Podkreśla ona znaczenie osobistej relacji między wychowankiem a wychowawcą i skierowana jest na osobiste i społeczne doskonalenie się osób.

Cele wyznaczone pedagogice przez filozofię nie mają tu charakteru ideologicznego, są ogólne i wymagają konkretyzacji w przypadku każdego człowieka. Pedagogice integralnej przyświeca troska o rozwój każdego człowieka, moralne ukształtowanie jego woli i charakteru<sup>58</sup>. Nie bez znaczenia jest tu rola odpowiedzialności w wychowaniu. Ideą wychowania jest nauczenie wychowanka odpowiedzialności za siebie, tak by samodzielnie mógł on podjąć się samowychowania.

<sup>53</sup> Por. M. Krasnodębski, *Pedagogika Jacka Woronieckiego...*, s. 29-58.

<sup>54</sup> J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wybór W.K. Szymański, oprac. J. Kołataj, Kraków 1961, s. 196.

<sup>55</sup> Zob. G. Wistuba, *Chrześcijańskie zobowiązanie przemieniania świata. Zadania wynikające z funkcji pasterskiej pośrednictwa zbawczego w ujęciu o. Jacka Woronieckiego OP*, „Warszawskie Studia Pastoralne” 10 (2009), s. 49.

<sup>56</sup> J. Woroniecki, *Pełnia modlitwy*, w: *Wychowanie człowieka...*, s. 108-152.

<sup>57</sup> Por. S. Gałkowski, *Ku dobru...*, s. 118.

<sup>58</sup> J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka...*, s. 17; Por. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 57-83.

Pomocna jest tu aretologia Arystotelesa i jego teoria „złotego środka”<sup>59</sup>. Wskazuje ona na to, jak człowiek może stać się lepszym, wielkodusznym, jak osiągnąć może autonomię moralną, która wyzwala go ze zniewolenia wewnętrznego i zewnętrznego dając mu panowanie nad sobą<sup>60</sup>.

Jeśli traktuje się o aretologicznym wymiarze omawianego tu wychowania, to warto zauważyć, iż w klasyce istnieje wiele wykazów cnót. Koncepcja o. J. Woronieckiego należy do jednego ze współczesnych katalogów moralnych sprawności. Autor zbudował ją na podstawie realistycznych założeń filozofii tomistycznej<sup>61</sup>. Twierdził, że istnieją cztery cnoty naturalne, które dysponują osobę do czynów moralnie dobrych. W działalności etycznej człowieka cnoty te funkcjonują integralnie, wzajemnie się uzupełniają, kształtują postawę i charakter osoby<sup>62</sup>.

Człowiek z natury jest dysponowany do nabywania cnót<sup>63</sup>. Cnoty moralne zdobywa, podejmując trud samodoskonalenia, pracy wewnętrznej, a niekiedy wręcz walki z samym sobą. Są one efektem, ale także załączkiem czynów moralnie dobrych (zob. KKK, nr 1804). *De facto* jedyną drogą ich wypracowania jest nieustanna praktyka, która z kolei wymaga określonej wiedzy. Po pierwsze, wiedzy o cnotach, ich istocie, rodzaju i hierarchii, a po drugie, specjalnego wysiłku, aby je zdobyć i ugruntować. Owe potrzeby wynikają z samej natury cnoty i jeżeli nie są rozwijane, słabną lub całkowicie zanikają<sup>64</sup>.

Cnoty-sprawności moralne spełniają konkretne zadania w życiu moralnym jednostki. Według o. J. Woronieckiego przyspieszają i ułatwiają działanie osoby, ponieważ stanowią *quasi* skondensowane i skapitalizowane doświadczenia, które dają możliwość podjęcia szybkiej i adekwatnej do zamierzonego celu decyzji. Sprawności nie ograniczają ludzkiej wolności, ale ją ugruntowują w orientacji do jednolitego działania, kształtują predylekcję do podejmowania czynów dobrych, a unikania złych. Pozwalają zachować we wszystkich działaniach umiar i takt. Ugruntowane, dają człowiekowi poczucie satysfakcji<sup>65</sup>.

W odniesieniu do cnót moralnych, zwłaszcza kardynalnych, o. J. Woroniecki nie poświęcił im żadnego opracowania, w którym ewidentnie ukazywałyby ich

<sup>59</sup> Por. M. Krasnodębski, *Arystotelesa teoria wychowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2009, nr 1-2, s. 15-27. Wskazuje ona na to, jak człowiek może stać się lepszym, wielkodusznym i w jaki sposób osiągnąć autonomię moralną.

<sup>60</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. 1, s. 372.

<sup>61</sup> P.T. Nowakowski, *Czy istnieje dzisiaj potrzeba powrotu do kształcenia cnót?*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 29.

<sup>62</sup> Zob. R. Polak, *Jacka Woronieckiego pedagogia cnót...*, s. 140.

<sup>63</sup> Zob. H. Kiereś, *U podstaw wychowania. Aretologia czy aksjologia*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 18.

<sup>64</sup> Zob. tamże.

<sup>65</sup> Zob. tamże, s. 29; J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka...*, s. 34.

rozwój i przejawy na przykładzie konkretnych osób – wzorów osobowych albo ich twórczości. Nie znaczy to jednak, że ukazywane przez niego postacie nie posiadały tych cnót. Wręcz przeciwnie, wszyscy, którzy podejmują trud samowychowania oraz kształtowania innych w pierwszej kolejności koncentrują się na aktualizacji w sobie tych naturalnych potencjalności moralnych, czyli cnót kardynalnych.

Podłożem tych cnót jest naturalne (przyrodzone) wyposażenie każdego człowieka, na które składają się: indywidualne predyspozycje, odziedziczone skłonności, cechy temperamentu, odkrywane talenty, kultura środowiska wychowawczego. Predyspozycje te są źródłem naturalnych uzdolnień moralnych jako cnoty wrodzone. Cały ten potencjał człowieka w procesie wychowania, podejmowanej formacji, a przede wszystkim w osobistym trudzie samowychowawczym, może się rozwinąć ku ukształtowaniu dojrzałej osobowości moralnej<sup>66</sup>.

Jakkolwiek roztropność ma priorytet wśród wszystkich cnót i jest niezbędna do świadomego i dobrego działania, nie można ograniczyć się tylko do niej. Potrzeba rozwijać również pozostałe cnoty: sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie. Należy także podporządkować ją cnotom teologicznym, celem uniknięcia jej zniekształcenia i przeobrażenia w przebiegłość i chytrą<sup>67</sup>.

Uogólniając, można przyjąć, iż teoria sprawności posłużyła o. J. Woronieckiemu do zdefiniowania pedagogiki jako nauki o wychowaniu sprawności moralnych i do uzasadnienia jej odrębności od dydaktyki, czyli nauki o kształceniu sprawności intelektualnych i technicznych. Jak już wspomniałam, wychowanie jest działem etyki, natomiast dydaktyka działem psychologii. Wychowanie dotyczy głównie władz pożądawczych, tj. woli i uczuć, a środkiem do ich usprawnienia i związania z dobrem i dobrymi czynami są cnoty. Ojciec J. Woroniecki często podkreślał, że rozum o tyle jest „pedagogiczny”, o ile kieruje ludzką wolą i uczuciami, zwracając je ku dobru. Z tej racji musi mieć miejsce harmonijne współdziałanie wychowania z wykształceniem. Wynika to z przyjmowanej definicji wychowania człowieka, które polega na ciągłym wypracowywaniu sprawności intelektualnych i cnót moralnych, gdzie bardzo ważna jest celowość i świadomość, że człowiek działa jako całość, angażując poznanie (rozum, zmysły), pamięć, wyobraźnię, wolę i uczucia. Autor odnosił się do poznania i usprawnienia tych właściwości, którymi człowiek dysponuje, aby idąc za poznany dobrem przeciwstawić się zniechęceniu i nauczyć się myśleć. W swojej nauce traktował o tym, aby człowiek wiedział, czego chce i wytrwale do tego dążył, nie rezygnując w połowie z obranej drogi. Uważał, że zmysły należy ćwiczyć przez trening,

<sup>66</sup> <http://www.katechetyka.diecezja.opole.pl/lex/cnota.htm> (dostęp: 8 I 2010 r.).

<sup>67</sup> Zob. R. Polak, *Roztropność i jej składniki według J. Woronieckiego...*, s. 90.

uczucia wychowywać, co domaga się mądrości i roztropności, a wolę chcenia w sposób prawidłowy usprawniać.

Przedmiotem wychowania czynił strukturę charakteru, który odróżniał od temperamentu. Uważał, że to charakter tworzy umiejętność działania i panowania nad sobą. Według niego charakter człowieka konstytuują cnoty moralne: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie, męstwo. Cnoty te nie sprzeciwiają się sobie, ale wzajemnie pociągają. Istotną rolę w systemie wychowawczym o. J. Woronieckiego zajmuje roztropność<sup>68</sup>. Jest ona cnotą rządzących w stosunku do innych cnót woli (*aurigavirtum*). Odpowiada za orientację w zmiennym okolicznościach życia codziennego i pozwala zachować właściwą miarę w działaniu. Umiar ten nie dotyczy poszczególnych działań człowieka, lecz jego całego postępowania i postaw, zatem jest cechą ludzkiego charakteru. Sprawności i cnoty są powiązane ze sobą. Wymagają rozumnego i wolnego wyboru. „(...) Ważnym następstwem (...), w jakim cnoty moralne powstają, jest ich wewnętrzna solidarność, wykluczająca możliwość specjalizowania się w jednych cnotach, a zaniedbywania w drugich. W dziedzinie intelektualnej takiej solidarności nie ma, i pewne specjalizowanie jest konieczne, toteż widzimy, że poziom wiedzy jest w wysokim stopniu zależny od takiego podziału pracy. Postęp w jednej dziedzinie, np. matematyce, zupełnie zależy od znajomości innych dziedzin, np. historii lub językoznawstwa, i każdej z nich trzeba się wyłącznie oddać. W dziedzinie sprawności technicznych często jedna sprawność wyklucza wprost inne podobne, tak że nie sposób np. jednocześnie być kowalem i pianistą. W dziedzinie moralnej rzecz ma się przeciwnie: ponieważ obejmuje ona nie tylko niektóre nasze czynności, w pewnych chwilach wykonane, ale całe nasze postępowanie moralne, wypełniające życie ludzkie, przeto człowiek winien być przygotowany, aby w najrozmaitszych położeniach życiowych umieć zająć właściwe stanowisko i mieć w sobie tę sprawność, która by mu pozwoliła w każdym wypadku należycie postąpić. Można przed długi czas nie wykonywać jakiegoś rzemiosła lub sztuki i nie używać jakiejś umiejętności, można ich nawet zupełnie zaniechać, ale cnot moralnych nawet na chwilę zaniedbać nie można, wciąż bowiem trzeba nimi regulować swe postępowanie. Bez roztropności, wytrwałości, umiarkowania, uczciwości, najdrobniejszego uczynku jak należy spełnić nie można; powinny one być czynne w każdym momencie naszego życia. Tam gdzie ich nie ma, muszą prędzej czy później powstać wady, które będą na bieg postępowania moralnego coraz silniej wywierać swój zabójczy wpływ. Wobec wewnętrznej solidarności, łączącej wszystkie cnoty, brak jednej ma nie tylko lokalne znaczenie przez to, że

<sup>68</sup> J. Woroniecki, *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński” 1-2 (1923-1924), s. 226-247.

na jej miejsce wyrasta wada, ale i wywiera destrukcyjny wpływ na inne cnoty, z których każda w wysokim stopniu jest zależna od moralnego rozwoju wszystkich innych”<sup>69</sup>. Zobowiązuje to do dystansowania tego, co złe i fałszywe w kulturze oraz skierowania się do osób i służbę im. Ukoronowaniem pedagogiki cnót jest moralnie dobry charakter człowieka<sup>70</sup>.

Aretologiczna pedagogika o. J. Woronieckiego daleka jest jednak od tresury człowieka, zakłada bowiem wolność i rozumność, a współdziałanie wychowania z wykształceniem traktuje jako konieczność. Wychowanie to integralna harmonia obejmująca cały byt ludzki z jego władzami pożądanymi, wolą i uczuciami nadającymi im różne sprawności do czynu, które autor nazywa cnotami. Zajmuje się ono także i działalnością rozumu, ale nie jego funkcjami czysto poznawczymi, lecz tymi za pomocą których, kieruje on uczynkami i które z tej racji są związane z działalnością władz pożądanymi woli i uczuć<sup>71</sup>.

Metodą nabywania sprawności jest powtarzanie tych samych czynów, czyli ich ćwiczenie. Sprawia ono, że „możemy nadbudować nad wrodzonymi naszymi skłonnościami jakby drugie piętro, drugą warstwę skłonności nabytych”. Sprawność moralna, owoc świadomej pracy nad sobą podlega nieustannemu doskonaleniu, nie grozi jej rutyna. Pozyskana cnota jedynie – jak się wyraża o. J. Woroniecki – skraca zastanowienie i sprawia, że człowiek szybko decyduje się na dany czyn. Daje ona człowiekowi pewną autonomię moralną, a jego postępowaniu nadaje cechę jednolitości oraz charakter moralny, na który składa się „zespół moralnych sprawności człowieka, powiązanych wewnętrznymi więzami w jedną organiczną całość”. Ta jednolitość wynika ze związku, jaki zachodzi między poszczególnymi cnotami, a zwłaszcza cnotami tzw. kardynalnymi (zawiasowymi), spośród których tradycja wyróżnia: roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie<sup>72</sup>.

Z kolei w zakresie pojęcia przyczyny sprawczej wychowania o. J. Woroniecki wymienia i docenia, obok wychowawcy indywidualnego, tzw. wychowawcę społecznego. Sądzi, że znaczący wpływ na wychowanka wywiera odpowiednia atmosfera wychowawcza. „Gdzie dobra atmosfera wychowawcza otacza młodzież, jakże mało potrzeba gadania i moralizowania”. Jego zdaniem wychowanie jest przede wszystkim zadaniem rodziny i Kościoła. Szkoła także, obok pracy nad wykształceniem, musi podejmować działania wychowawcze. Wykształcenie ma dla wychowania pierwszorzędne znaczenie, ponieważ „bez pewnego elementar-

<sup>69</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. 1, s. 342-343.

<sup>70</sup> Tamże, s. 385.

<sup>71</sup> Por. tamże, s. 344-346.

<sup>72</sup> Por. M.J. Kempys, *Rola cnót moralnych w dążeniu ku pełni człowieczeństwa w świetle pism o. Jacka Woronieckiego*, Kraków 2005.



nego wykształcenia nie może być mowy o wychowaniu”. Podobnie wychowanie jest istotne dla wykształcenia, które wymaga wysiłku oraz wytrwałej i systematycznej pracy od ucznia<sup>73</sup>.

Autor podejmuje także problem wychowania narodowego, które, jego zdaniem, nie może odbywać się *in abstracto*, poza indywidualnymi właściwościami danego narodu. Musi mieć ono charakter narodowy. „Trzeba dobrze poznać ten materiał, z którego w danym środowisku wypadnie budować charaktery, podłożem bowiem charakteru narodowego jest temperament narodowy”. Istotne jest uświadomienie sobie tych właściwości narodowych (dzieje narodu, literatura, obyczaje), które stanowią o sile danego narodu.

Według o. J. Woronieckiego ważną rolę w doskonaleniu każdego człowieka pełnią wszystkie wspólnoty: rodzina (odgrywa w tym procesie najistotniejsze znaczenie), szkoła, organizacje, grupy młodzieżowe, państwo, Kościół. Praca wychowawcza winna być „rezultatem wspólnej akcji rodziny, Kościoła, szkoły i całego społeczeństwa i trzeba dążyć do tego, aby każdy z tych czynników mógł nadal wydatniejszy brać w niej udział; każdy z nich jest za nią odpowiedzialny”, przede wszystkim jednak wychowuje rodzina<sup>74</sup>. Spełnia ona swoje wychowawcze funkcje najlepiej wówczas, gdy jest monogamiczna, bazuje na trwałym fundamencie nierozzerwalnego sakramentu małżeństwa (wbrew dzisiejszym tendencjom i różnym naciskom środowisk homoseksualnych), wielopokoleniowa, pielęgnująca tradycje i wychowująca dzieci w duchu miłości do ojczyzny (patriotyzm)<sup>75</sup>. W opinii o. J. Woronieckiego szkoła posiada w swojej misji dwa podstawowe zadania. Po pierwsze, powinna wychowywać, po drugie, kształcić władze intelektualne przez odpowiednio dostosowane programy o charakterze teoretycznym i praktycznym<sup>76</sup>. Dużą rolę w wychowaniu człowieka autor przypisuje rówieśnikom i organizacjom młodzieżowych (np. harcerstwo, Odrodzenie). Grupy te uczą od najwcześniejszych lat gorliwości w wypełnianiu obowiązków względem innych ludzi, a także przygotowują do spełniania odpowiedzialnych ról społecznych w przyszłości<sup>77</sup>.

<sup>73</sup> Tamże.

<sup>74</sup> Zob. J. Woroniecki, *Oświata a wychowanie; Społeczeństwo a wychowanie; O przyszłość ruchu skautowego w Polsce*, „Rok Polski” 3 (1918) nr 8, s. 451-467.

<sup>75</sup> R. Polak, *O Jacek Woroniecki, postać i dzieło*, w: *Jacek Woroniecki. W szkole wychowania*, Lublin 2008, s. 7-16.

<sup>76</sup> R. Polak, *Jacka Woronieckiego głos w sprawie programów szkolnych, cech osobowych nauczyciela, oraz zadań wychowawczych szkoły w okresie II Rzeczypospolitej*, „Człowiek w Kulturze” 12 (1999), s. 46.

<sup>77</sup> Por. R. Polak, *Woroniecki Jacek Adam...*, s. 840.

Oprócz intelektualizmu i związanego z nim psychologizmu w pedagogice o. J. Woroniecki poddaje także krytyce różne redukcjonizmy antropologiczne (psychoanaliza, behawioryzm) i podkreśla, że pedagog winien patrzeć na człowieka integralnie, a więc uwzględniać w swej nauce i praktyce czynniki przyrodzone, społeczne oraz nadprzyrodzone (działanie łaski). Na tych czynnikach bazuje praca wychowawcza i samowychowawcza wychowanka, coraz bardziej świadoma, odpowiedzialna i trwająca aż do śmierci.

Wychowanie, jak to już zostało przedstawione, jest ostatecznie pomocą w samowychowaniu i polega na współpracy z wychowankiem oraz na współkierowaniu jego rozwojem. W związku z tym każdy wychowawca musi znać teorię dobra i teorię cnót, co stanowi warunek konieczny jego wytrwałej i systematycznej pracy zabezpieczającej wychowanka przed wadami. Ważnym warunkiem pracy wychowawcy jest umiejętność wymagania, rządzenia i rozkazywania, które są owocem cnoty wyrozumiałej surowości. Towarzyszyć im musi długomyślność jako cnota, która daje wychowawcy „wewnętrzne panowanie nad zniechęceniem”. Znamienne jest stwierdzenie autora: „Póki człowiek żyje, zwątpić o nim nie wolno”.

W koncepcji o. J. Woronieckiego ważną cechą charakteru wychowawcy jest całkowite panowanie nad sobą, w skład którego wchodzi: wytrwałość, cierpliwość, długomyślność, stanowczość, surowość, duża konsekwencja w postępowaniu, życzliwość dla młodzieży, łagodność, wyrozumiałość i uprzejmość w zewnętrznych formach obcowania wobec jej braków. Autor mówi też o ważności panowania wychowawcy nad gniewem i niecierpliwością, zwłaszcza nad językiem. Widzi też potrzebę panowania nad smutkiem oraz zniechęceniem. W pracy z młodzieżą potrzebne jest poczucie humoru, którego nasi wychowawcy mają wciąż zbyt mało, patos, radość i przygoda. Brak radości jest sygnałem braku uzdolnień do roli wychowawcy. Ojciec J. Woroniecki akcentuje też umiejętność przydzielania nagród i kar. Daje wyraz przekonaniu, że faktycznie wychowuje każdy człowiek i to we wszystkich okolicznościach, o ile jego zachowanie nacechowane jest odpowiedzialnością za wpływy, które wywiera na innych.

Kolejną ważną kwestią, która ukazuje pedagogiczny wymiar dorobku autora w kontekście odpowiedzialności jest sposób, w jaki postrzega on związek rozwoju osobowego wychowanka z kształtowaniem postaw prospołecznych. Zdecydowanie łączy on formację wewnętrzną ze społecznymi zadaniami, które człowiek może podjąć w życiu. Prace o. J. Woronieckiego poświęcone problematyce społecznej wskazują na kwestie moralne i potrzeby kształtowania charakteru każdego człowieka. Z perspektywy moralnej odnosi się on też do ukierunkowania na sprawy narodowe i obywatelskie oraz uwzględnienia w nim sfery religijnej.

Istotnym zagadnieniem, w kontekście podjętego tematu, jest rola jaką o. J. Woroniecki przypisywał budzeniu w człowieku poczucia odpowiedzialności

za własny rozwój. Z jednej strony podkreślał odpowiedzialność ludzi wykształconych, zaangażowanych politycznie za położenie najniższych warstw społecznych, z drugiej – dostrzegał wagę wzbudzenia w tych warstwach potrzeby kształcenia i samopomocy<sup>78</sup>. Unikał przy tym pustej retoryki i szukał realnych rozwiązań w konkretnych warunkach społeczno-politycznych, a proponowane przez niego rozwiązania zawsze wiodą ścieżkami edukacji i wychowania<sup>79</sup>.

W pedagogicznej refleksji o J. Woronieckiego z powodzeniem można wyróżnić płaszczyzny odpowiedzialności, które, zdaniem Ewy Albińskiej, dotyczą moralności zawodu nauczycielskiego. Nauczyciel odpowiedzialny jest za wyniki swojej pracy wychowawczej, odpowiedzialność zaś jawi się jako pozytywna cecha wychowawcy, ale istotne jest także to, by kształtować w procesie wychowania moralnego postawę odpowiedzialności uczniów<sup>80</sup>. Szerokie spojrzenie na odpowiedzialność obecną w myśli pedagogicznej o J. Woronieckiego pozwala zauważyć, że dotyczy ona wszystkich ludzi i obejmuje całą osobowość. Jest traktowana jako niepodzielna całość funkcjonująca w pewnych warunkach społecznych i przyrodniczych. Odpowiedzialność jest kategorią moralną i społeczną. Postawę odpowiedzialności kształtuje uczestnictwo w życiu społecznym. Kształtowanie tej postawy jest podstawowym celem wychowania społeczno-moralnego. Wychowanie człowieka odpowiedzialnego zakłada konieczność jego wszechstronnego rozwoju (stymulowanie twórczości i odpowiedzialności)<sup>81</sup> i udział własny. Ojciec J. Woroniecki podkreśla, że nabycie sprawności w procesie wychowawczym powoduje, że uczeń osiąga samodzielność i autonomię intelektualno-moralną, zaś proces wychowawczy nie może być wciąż animowany przez wychowawcę, który nie powinien wciąż towarzyszyć swojemu uczniowi. Konieczne jest zatem zdobycie sprawności, które umożliwią wychowankowi samowychowanie<sup>82</sup>. To jednak wymaga od człowieka ciągłego wysiłku intelektu i woli w wyborze tego, co dobre i prawdziwe oraz zobowiązuje do dystansowania się od tego, co złe i fałszywe w kulturze a także skierowania się do osób i służbę im. Ukoronowaniem pedagogiki cnót jest moralnie dobry charakter<sup>83</sup>.

<sup>78</sup> Zob. J. Woroniecki: *Uwagi z powodu „Naszej Młodzieży” Scriptora. Odczyt wygłoszony w jednym z Towarzystw Zjednoczonych*, Lwów 1903; *Historia Katolickiej Akcji Społecznej w XIX wieku. Szkic historyczno-społeczny*, Lublin 1906; *Polscy obywatelsi w Szwajcarii*, w: *W kwestii wychodźstwa polskiego. Cztery rozprawy*, Poznań 1906, s. 161-174.

<sup>79</sup> M.M. Boużyk, *Myśl pedagogiczna Jacka (Adama) Woronieckiego...*, s. 227.

<sup>80</sup> E. Albińska, *Odpowiedzialność*, s. 774.

<sup>81</sup> Tamże.

<sup>82</sup> J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka*, s. 319; por. S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 7 i nn.

<sup>83</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. 1, s. 342-343.

Na zakończenie zaprezentuję jeszcze jedno ważne spostrzeżenie o. A. Potockiego. Dotyczy ono faktu, że wychowanie nie odbywa się *in abstracto*. U o. J. Woronieckiego nie wychowuje się jakiegoś wyizolowanego człowieka, który pod każdą szerokością geograficzną jest ten sam. Wychowuje się człowieka konkretnego i usytuowanego w określonym środowisku, kulturze. Dlatego wychowanie winno uwzględniać właściwości każdego narodu i predyspozycje każdego człowieka<sup>84</sup>. W ramach filozofii społecznej o. J. Woroniecki podejmuje kwestię istoty i wzajemnych relacji między narodem i państwem, problem państwa tzw. narodowego, nacjonalizmu i patriotyzmu, a w związku z tym kultury ujawniającej życie osobowe czy uwzględniającej odniesienie do dziejów powszechnych edukacji narodowej, ale na pierwszym miejscu stawia kwestię powiązania człowieka z podstawowymi formami życia wspólnotowego, jakimi są małżeństwo i rodzina. Podkreśla, że z faktu potencjalności natury ludzkiej „wypływają wszystkie podstawowe zjawiska życia społecznego”, a przede wszystkim płynię z niej nieodzowność życia w stanie społecznym. Wspólnota jest więc konieczna dla optymalnej aktualizacji ludzkiej natury. Każda z wyróżnionych odmian bytu społecznego (małżeństwo, rodzina, naród, państwo) ma swoje cele do spełnienia, lecz wszystkie służą jednemu celowi, jakim jest dobro wspólne. Szczegółowe omówienie celów poszczególnych społeczności, jak też podejmowana przez o. J. Woronieckiego kwestia polityki i edukacji narodowej, odpowiedzialnego wychowania patriotycznego, problem nacjonalizmu i zasad społecznego porządku moralnego, a dokładniej kryterium oceny działalności instytucji państwowych wykracza jednak poza przyjęte ramy niniejszego opracowania.

Wydaje się jednak, że zapoczątkowana przez Arystotelesa i Akwinatę pedagogika aretologiczna i rozwijana przez o. J. Woronieckiego jako swoistego rodzaju synteza humanizmu greckiej *paidei* i pedagogiki chrześcijańskiej może być swoistego rodzaju remedium na relatywizm poznawczy i moralny, upadek autorytetu prawdy, chaos aksjologiczny oraz wiele innych problemów, z którymi zmagają się współczesna pedagogika. Jej znajomość jest niezbędna do stworzenia realistycznej i bazującej na mądrości filozofii wychowania, w której nie zabraknie miejsca dla kategorii, jaką jest odpowiedzialność i zintegrowane wychowanie, które pozwoli nam nie tylko uniknąć groźnych błędów w postaci intelektualizmu, przesadnego indywidualizmu, moralizmu, sentymentalizmu czy fideizmu<sup>85</sup>, ale umożliwi wychowanie ludzi mądrych, roztropnych, panujących nad własnymi uczuciami i namiętnościami. Ludzi, którzy podejmą odpowiedzialność za operowanie językiem ojczystym, logikę wypowiedzi, doskonalenie myślenia, sprawność

<sup>84</sup> A. Potocki, *Problemy wychowawcze w publicystyce Jacka Woronieckiego*, s. 121.

<sup>85</sup> Zob. J. Woroniecki, *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935, Lublin 2002.

woli w podejmowaniu prawidłowych wyborów, odpowiedzialność za własne czyny, integralny rozwój, formowanie charakteru, wartości, dokonywane wybory, prawdę o naturze i jej zepsuciu oraz naprawę, jaką daje łaska chrztu świętego. Do tego jednak konieczne jest nie tylko poznanie zakresu całej możliwej odpowiedzialności, nie wyłączając odpowiedzialności eschatologicznej, politycznej czy etycznej, ale niezbędna jest współpraca wychowawcy i wychowanka oraz wzajemna relacja, w której indywidualność i niepowtarzalność każdej osoby powoduje, że niemożliwe jest zastosowanie jednolitego systemu wychowawczego wobec wszystkich ludzi. Dlatego nie sposób nie zgodzić się z opinią S. Gałkowskiego, który uważa, że „wychowanie nie jest nauką, ale sztuką, która podobnie jak medycyna powinna współpracować z naturą. Każdy człowiek jest inny, nie jest więc możliwe podanie przez pedagogikę powszechnych zawsze obowiązujących i skutecznych metod oraz technik wychowawczych. Tym bardziej więc rośnie rola intuicji pedagogicznej i poznania konkretnej osoby, co jest możliwe tylko w bezpośredniej, przepełnionej mądrością i rozsądkiem relacji uczeń- nauczyciel”<sup>86</sup>. Wydaje się, że osadzona na realizmie bytowym i teoriopoznawczym pedagogika aretologiczna o. J. Woronieckiego, głosząc konieczność integralnego wychowania i wykształcenia człowieka, realizuje postulat odpowiedzialności za dobro w wymiarze indywidualnym i społecznym, nie ograniczając jej jedynie do etycznego wymiaru. Tak postrzegana odpowiedzialność ma związek z kompetencjami i zakłada nie tylko kształtowanie rozumu i woli, czy umiejętne wymaganie od siebie i od innych, ale każe podjąć odpowiedzialność za dobro rodziny, narodu, wspólnoty miejsca i pracy.

Dokonana analiza, odsłaniając bogatą strukturę i zasięg odpowiedzialności, prowadzi do wniosku, iż pojęcie to daje się zastosować we wszystkich sferach ludzkiego istnienia, ponieważ jest podstawowym pojęciem antropologicznym, konstytutywnym dla istoty człowieka. Zgadzam się zatem z twierdzeniem Gorge’a Pichta, że „człowiek jest odpowiedzialny, ponieważ w swym każdorazowym otoczeniu konfrontowany jest z coraz to innymi zadaniami, jakie musi rozwiązać. Ponieważ ta ciągła konfrontacja z nowymi, nieznanymi zadaniami należy do istoty człowieka, człowiek jako gatunek posiada dzieje, w które włączona jest każda jednostka. Pojęcie odpowiedzialności jest więc pojęciem historycznym, obojętnie czy odnosi się do postępowania państw, czy jednostek”<sup>87</sup>. Łączy teorie i praktykę w jedną nierozdzielalną całość i jest źródłem poznania rzeczywistości historycznej, w której człowiek ma jakieś zadania do spełnienia. Istnienie ludzkie możliwe jest tylko w horyzoncie rozpoznanych zakresów oddziaływania. Dlatego

<sup>86</sup> S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność...*, s. 80-81.

<sup>87</sup> G. Picht, *Pojęcie odpowiedzialności*, tłum. K. Michalski, „Znak” 31 (1979) nr 1-2, s. 22.

też ważne jest, aby nie mówić o odpowiedzialności bez żadnych zobowiązań, ograniczając ją jedynie do odpowiedzialności sięgającej podstaw ludzkiej egzystencji w wymiarze samego siebie.

## 1.2 Stefana Kunowskiego wychowanie do odpowiedzialności społecznej

S. Kunowski<sup>88</sup> urodził się 20 VI 1909 r. w Muszkietowie (Ukraina), zmarł 15 IX 1977 r. w Lublinie. W grudniu 1920 r. w ramach akcji repatriacyjnej razem z rodziną wyjechał z Rosji<sup>89</sup>. Po uzyskaniu matury w Lublinie rozpoczął studia polonistyczne i pedagogiczne na Wydziale Nauk Humanistycznych KUL. W 1934 r. obronił magisterium z filologii polskiej, a w 1937 r. z pedagogiki na podstawie pracy *Intropepcja jako czynnik procesu wychowania*<sup>90</sup>. Przygotowanie naukowo-dydaktyczne zdobył, uczęszczając na seminaria do Wiktora Hahna oraz Zygmunta Kukulskiego<sup>91</sup>. W latach 1935-1939 uczył języka polskiego w Prywatnym Gimnazjum A. i J. Vetterów. Do 1939 r. był także asystentem w Katedrze Pedagogiki KUL. Podczas II wojny światowej uczestniczył w kampanii wrześniowej, był więźniem obozu jenieckiego w Działdowie, a w latach 1941-1944 nauczycielem w Szkole Handlowej im. A. i J. Vetterów. Prowadził także tajne nauczanie. W latach 1944-1945 pełnił funkcję wizytatora w Kuratorium Szkolnym Lubelskim. W 1945 r. na KUL uzyskał stopień doktora z filologii polskiej na podstawie dysertacji „*Lalka*” Bolesława Prusa – nowa interpretacja. W latach 1953-1956 był kierownikiem Sekcji Pedagogicznej. W 1952 r. rozpoczął proces habilitacyjny z pedagogiki. W 1954 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, mimo pozytywnych recenzji B. Suchodolskiego, K. Sońnickiego, Mieczysława Ziemnowicza i ks. J. Pastuszki, zawiesiło jego habilitację<sup>92</sup>. Senat KUL wystąpił o nadanie mu stopnia docenta, który otrzymał w 1957 r. W latach 1956-1957 pełnił funkcję dziekana Wydziału Nauk Humanistycznych, a w latach 1957-1961 kierował

<sup>88</sup> A. Rynio, *Zastużony dla pedagogiki nauczyciel akademicki Profesor Stefan Kunowski*, w: A. Królikowska, J. Falkowska (red.), *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli*, Kraków 2018, s. 91-102.

<sup>89</sup> P.P. Gach, *Profesor Stefan Kunowski: dziedziny i charakter pracy dydaktyczno-naukowej*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, s. 17.

<sup>90</sup> AU KUL, Akta osobowe pracowników, sygn. 288.

<sup>91</sup> Tamże.

<sup>92</sup> Por. M. Nowak, *Kunowski Stefan*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 2, Warszawa 2003, s. 978. Zob. też R. Skrzyniarz, *Sylwetki byłych profesorów i wykładowców pedagogiki KUL*, w: A. Rynio, R. Skrzyniarz (red.), współpr. Ł. Badeńska, *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność*, Lublin 2011, s. 51.

Katedrą Pedagogiki jako międzywydziałową katedrą usługową (w 1956 r. władze państwowe zlikwidowały pedagogikę na KUL). Do 1977 r. prowadził Zakład Pedagogiki na Wydziale Nauk Humanistycznych. W latach 1961-1977 był kuratorem Katedry Psychologii Wychowawczej na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej. W 1977 r. został profesorem nadzwyczajnym. Zajęcia dydaktyczne z pedagogiki prowadził także w seminarium duchownym w Lublinie, Prymasowskim Studium Życia Wewnętrzznego w Warszawie i na Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu<sup>93</sup>.

Był członkiem Towarzystwa Naukowego KUL i pełnił w nim funkcje przewodniczącego Komisji Pedagogicznej (1954-1977), sekretarza generalnego (1964-1966)<sup>94</sup> oraz należał do Komisji Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich TN KUL (1968-1970). Nadto przewodniczył Radzie Zakładowej Związku Nauczycielstwa Polskiego przy KUL (1950-1953). Opublikował 161 prac, zostawił 48 manuskryptów i maszynopisów, z których część została wydana pośmiertnie.

W koncepcji pedagogiki S. Kunowski opowiadał się za kulturowaniem dziedzictwa kultury greckiej i chrześcijańskiej. Przyjmował klasyczne rozumienie człowieka jako istoty materialno-duchowej oraz klasyczną koncepcję wychowania jako procesu doskonalenia człowieka do pełni człowieczeństwa. Bogata natura przychodzącego na świat człowieka tworzy potencjał, który pozwala mu na „osobowy rozwój” bazujący zarówno na własnej aktywności, jak i na działaniach wychowawców<sup>95</sup>. Kierują oni wychowaniem w taki sposób, by mógł on osiągnąć „w granicach normalnego rozwoju swojej natury pełnię wszechstronnie ukształtowanego człowieczeństwa”<sup>96</sup> i dojrzałej osobowości. Stanowi ona wyraz scalania się (integracji) w zwartą całość niezbędnych składników i cech osobowych<sup>97</sup>. Jej rozwój nie może więc być „procesem samorzutnym i naturalnym, jak dojrzewanie owocu na drzewie, przeciwnie – stanowi rezultat procesu wychowawczego rozwoju, w którym pomoc wychowawcza polega w istocie na wpływie już dojrzałej osobowości wychowawcy, począwszy od rodziców a kończąc już

<sup>93</sup> Por. G. Karolewicz, *Nauczyciele akademicy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym*, t. 2, s. 119-121; zob. też: R. Pomianowski, *Kunowski Stefan*, w: E. Ziemann (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 10, Lublin 2004, kol. 233; T. Witkowski, *Dorobek dydaktyczny i naukowy Profesora dr. hab. Stefana Kunowskiego (1909-1977)*, „Roczniki Filozoficzne” 27 (1979) z. 4, s. 7-29; R. Skrzyniarz, *Kunowski Stefan*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUUL*, t. 1, Lublin 2018, s. 601.

<sup>94</sup> Tamże.

<sup>95</sup> Por. S. Kunowski, *Formy rozwojowe w pracy katechetyczno-wychowawczej*, „Katecheta” 10 (1966) nr 3, s. 98.

<sup>96</sup> Tenże, *Religia w wychowaniu człowieka*, „Ateneum Kapłańskie” 50 (1958) nr 1, s. 5.

<sup>97</sup> Tenże, *Podstawy dojrzałej osobowości wychowawcy chrześcijańskiego*, „Coloquium Salutis” 4 (1972), s. 154.

na nauczycielach i wychowawcach w seminarium, czy nowicjacie zakonnym, na kształtowanie się osobowości dojrzewających<sup>98</sup>. Do pełnej dojrzałości osobowej prowadzą kolejne etapy rozwoju wychowawczego obejmujące dojrzałość szkolną, płciową, społeczną, religijną itp. Proces realizowania dojrzałości osobowej winien być zaplanowany i nie może odbywać się bez udziału istotnych sił (dynamizmów) wychowania. Do owych dynamizmów wychowania należą: społeczne oddziaływanie wychowawcze (*etos*), które kieruje naturalnym rozwojem wychowanka (*bios*) przez wychowawcze zbliżanie go do ideału nowego człowieka (*agos*) oraz formowanie jego postawy wobec tajemnic przyszłego życia (*los*)<sup>99</sup>. Integralne wychowanie człowieka stanowi wypadkową działania wymiernych, zewnętrznych sił: *biosu*, *etosu*, *logosu* oraz nieprzewidywalnego *losu*. Pełna dojrzałość osobowa wymaga zadatków zdrowego *biosu* przekazanych przez rodziców i wcześniejsze pokolenia. Potrzebuje też właściwych obyczajów *etosu* bliższego i dalszego środowiska społecznego oraz kultury narodowej. Zakres wychowania wyznacza bowiem zarówno oddziaływanie tradycji, jak i ideał nowego człowieka. W tym obszarze odbywa się wychowanie właściwe, które jest możliwe w drodze kontaktu psychopedagogicznego wychowawcy i wychowanka. Przez wychowanie właściwe S. Kunowski rozumie ukierunkowany, wszechstronny rozwój w dwóch wymiarach: indywidualnym (personalizacja) i społecznym (socjalizacja). Istotą pierwszego są takie przemiany dyspozycji psychicznych człowieka, których konsekwencją jest przekształcenie postawy egoistycznej w altruistyczną, natomiast uspołecznienia – przekształcenie nastawienia zespołowego we wspólnotowe<sup>100</sup>.

W teorii wychowania S. Kunowski nawiązywał do teorii rozwoju W. Flitnera i teorii warstwowej S. Hessena<sup>101</sup>. Podstawę tej teorii stanowiła trójczynnikowa teoria osobowości do której W. Flitner zalicza czynniki: wewnętrzne (geniczne), zewnętrzne (środowiskowe) i osobowościowe (duchowe). Odwołując się do warstwowej teorii S. Hessena i wspomnianej teorii rozwoju człowieka, S. Kunowski wyróżnił pięć obszarów rozwojowych zapoczątkowujących tyle samo odrębnych warstw wychowania, czyli warstwę biologiczną, tworzącą nasz organizm, psychologiczną, rozwijającą całokształt psychiki, socjologiczną, formującą osobę społeczną wychowanka, kulturologiczną, która wyrabia twórcę kulturalnego w człowieku, czysto duchową lub światopoglądową, kształtującą w pełni duchowość i jej stronę religijno-moralną, współwystępujące linie rozwojowe<sup>102</sup>.

<sup>98</sup> Tamże, s. 152.

<sup>99</sup> Tenże, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 171-172.

<sup>100</sup> Tenże, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996, s. 170.

<sup>101</sup> Teoria ta została zapoczątkowana przez W. Flitnera, udoskonalona zaś przez S. Hessena. Zob. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 216.

<sup>102</sup> Tamże, s. 197.



Według S. Kunowskiego warstwy nakładają się na siebie. Każda warstwa ma swoją specyfikę, swój czas rozwoju, wymaga odpowiednich czynników zewnętrznych jako wpływów wychowawczych i dochodzi do dojrzałości w procesie scalania się, czyli integracji. Za dynamizm, który warunkuje proces wychowawczy, S. Kunowski uznaje *bios*, czyli całe wyposażenie genetyczne jednostki, zatem cechy dziedziczne, konstytucję ciała, tężyznę biologiczną, system hormonalny i nerwowy, rozmach życiowy (*biotonus*), odruchy warunkowe i popędy. Drugim dynamizmem, przypisywanym warstwie psychologicznej, jest *logos*, który obejmuje zdolność myślenia, intuicję, samoświadomość, zdolność poznania intelektualnego (abstrakcja, tworzenie pojęć, sądy ogólne, zdolność odkrywania praw, przyczyn i skutków), dociekanie. Trzecim dynamizmem wychowania, występującym w warstwie socjologicznej, jest *ethos*, w zakres którego wchodzi wszystkie formy działania przez różne grupy społeczne w celu nauki społecznie akceptowanych zachowań. Przykładem może być skierowanie woli do dobra, poczucie sprawiedliwości, powinność moralna (czyń dobrze unikaj zła), zdolność adaptacji i naśladownictwa, społeczne działanie wychowawców. Kolejną siłą, szczególnie istotną w warstwie kulturotwórczej, jest *agos*. Wśród dyspozycji płynących z tajemnicy stworzenia i odkupienia dynamizm ten obejmuje talenty, uzdolnienia, transcendentność, samookreślenie, samorealizację, tworzenie i realizację planu życiowego, jak również siłę działania moralnego i umysłowego autorytetu wychowawców, którzy warunkują określone zachowania i sytuacje wychowawcze. „Agos wychowawców, kierujący rozwojem wychowanka, stanowi siłę wychowania, podnoszącą i uszlachetniającą młode pokolenia, rozwijając je osobowo jako dojrzałe osobowości w procesie personalizacji”<sup>103</sup>. Piątą siłą jest *los*, czyli siła, która nie jest wartością mierzalną, jednak stanowi istotny element procesu wychowawczego. „Los narzuca nam rodziców, wyposażenie dziedziczne, układa koleje i warunki życia jako dolę szczęśliwą lub niedolę tak w biografii jednostek ludzkich, jak też w historii narodów i ludzkości”<sup>104</sup>. Wskazane składniki mają charakter dynamiczny, a wychowanie jest wypadkową jednoczesnego działania tych dynamizmów.

W założeniu S. Kunowskiego wszechstronny rozwój człowieka obejmuje pięć okresów rozwojowych, które przebiegają w granicach siedmioletnia. Okresami tymi są: wiek przedszkolny, szkolny, okres dojrzewania (dorastania), młodości i dorosłości. Każdy okres rozwojowy zapoczątkowuje odrębną warstwę wychowania. Warstwy te kształtują się w następującej kolejności: biologiczna, psychologiczna, socjologiczna, kulturotwórcze, duchowa. Są one związane z na-

<sup>103</sup> Tamże, s. 195.

<sup>104</sup> Tamże, s. 195-196.

rastającymi i wciąż nowymi potrzebami ukierunkowanymi przez wychowanie. Warto zauważyć, iż na każdym etapie rozwoju młodemu człowiekowi towarzyszy osoba dorosła, która w stosunku do wychowanka realizuje pięć podstawowych funkcji: *sanare* – opiekę wychowawców nad *biosem* wychowanka, a więc nad zdrowiem i życiem organizmu; *educere* – ochronę wychowawczą nad działaniem *ethosu*, czyli życia społecznego środowiska; *edocere* (łac. *edocceo* gruntownie nauczać, pouczać, uświadomić) – daje możliwość scharakteryzowania znaczenia *agosu* dla warstwy rozwoju psychologicznego; *educare* – opiekę nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału; *initiare* – jako wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem<sup>105</sup>.

Poszczególnym warstwom, dynamizmom i dyspozycjom S. Kunowski przypisuje odpowiednie cele, stanowiące efekty wychowawcze. Na poziomie fizycznym jest to dojrzałość fizyczna obejmująca troskę o zdrowie, temperament, higienę ciała, opanowanie popędów i odruchów, uleczenie „zranień”, sublimacja uczuć, zgoda na swoją płeć i fizjonomię. Rozwojową formą życiową tej warstwy jest zabawa dziecięca. W warstwie psychologicznej szczególne miejsce zajmuje wychowanie umysłowe i nauczanie. Celem tej warstwy jest dojrzałość psychiczna widoczna w koncentracji, logicznym myśleniu, inteligencji, introspekcji, samoakceptacji, indywidualności, podmiotowości, tożsamości osobowej, poczuciu bezpieczeństwa, samokształceniu. Strukturą tej warstwy jest indywidualność. Jej funkcją jest „ukształtowanie swoistego typu zachowania się, postępowania samego tylko wczesnego rozwoju opartego na indywidualnych czynnikach”<sup>106</sup>. Formą rozwojową tego okresu jest dociekanie. „Polega ono na wzbogacaniu zabawy elementami poznawczymi, na budowaniu i zaspakajaniu intelektualnej ciekawości dziecka”<sup>107</sup>, wymaga zdolności porównywania, grupowania, klasyfikowania.

Warstwie socjologicznej odpowiada dojrzałość społeczno-moralna. Obejmuje ona formowanie sumienia, charakteru, interioryzację wartości, norm i zasad, postawy prospołeczne, sprawności moralne, umiejętność miłowania, przyjaźni i dialog, wiarę w siebie, pełnienie ról społecznych, odpowiedzialność moralną. Przez edukację społeczno-moralną i wychowanie do pracy młody człowiek poznaje sprawności życia społecznego takie jak miłość wobec drugiego człowieka, zaufanie, sprawiedliwość, gospodarność. Strukturą tej warstwy jest charakter. Jego funkcją jest „stworzenie swoistego typu dojrzałego postępowania w granicach późniejszego rozwoju świadomości społecznej w wychowanku, a opartej głównie

<sup>105</sup> Tamże, s. 274.

<sup>106</sup> S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość*, Lublin 1946, s. 43.

<sup>107</sup> J. Karczewska, *Integralne wychowanie. Chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce 2012, s. 165.

na czynnikach woli<sup>108</sup>. Stanowi on zespół cech, przez które wyraża się stosunek wychowanka do samego siebie, innych ludzi i codziennego życia. Stosunek ten decyduje o społecznej i moralnej wartości postępowania<sup>109</sup>. W tym czasie zapada decyzja o wyborze zawodu. Formą życiową tej warstwy jest praca jako dociekanie przeniknięte trudem, wysiłkiem i obowiązkiem. Prowadzi ona do dojrzałej postawy odpowiedzialności wobec siebie i grupy społecznej<sup>110</sup>.

Kolejnym efektem wychowawczym, a zarazem wymiarem dojrzałej osobowości, jest dojrzałość kulturotwórcza. Manifestuje się ona wrażliwością na uczucia, w uznawaniu wartości wyższych i ich obiektywnej hierarchii, głębszymi relacjami z ludźmi, twórczością własną, jak również realizowaniem ideału zmierzającego ku pełni człowieczeństwa. Strukturą postępowania tej warstwy jest twórcza osobowość. Rozwija się ona na strukturze charakteru, który sobie podporządkowuje. Stanowi zorganizowaną strukturę względnie trwałych cech psychicznych i fizycznych. Jest wskaźnikiem w pełni rozwiniętego człowieczeństwa. Kształtowanie twórczej osobowości S. Kunowski uznaje za zadanie, a osiągnięcie pełni, czyli dojrzałości stanowi cel wychowania<sup>111</sup>.

Ostatnim wymiarem dojrzałej osobowości jest dojrzałość duchowa. Kształtuje się ona u progu dorosłości. W tym okresie krystalizują się przekonania światopoglądowe wychowanka. Dojrzała osobowość jest punktem wyjścia pozwalającym na wzajemne przenikanie się sfery cielesnej i duchowej, zaś skutkiem staje się sfera dojrzałej duchowości. Obejmuje ona otwarcie na Absolut, coraz pełniejsze doświadczenie dobra, syntezę światopoglądową bazującą na Prawdzie, Dobru i Pięknie, mądrość, rozumność, nawrócenie, zdolność do duchowej miłości, wolność działania, odpowiedzialność za czyny, gotowość do pracy, pełną zgodę na los aż po heroizm, integrację osobową wobec ostatecznego celu życia, jakim jest świętość<sup>112</sup>. Dojrzałość ta zakłada głębsze przeżycia światopoglądowe a osiąga się ją dzięki takim dyspozycjom jak cnoty wlane (wiara, nadzieja i miłość), łaska, dziecięctwo Boże, dary Ducha świętego, powołanie do świętości, charyzmaty, czy zdolność do współpracy z Bogiem.

<sup>108</sup> S. Kunowski, *Proces wychowawczy...*, s. 45.

<sup>109</sup> I. Jazukiewicz, *Aktualność założeń warstwicowej teorii wychowania Stefana Kunowskiego*, „Roczniki Pedagogiczne” 10 (2018) nr 1, s. 43.

<sup>110</sup> J. Karczewska, *Integralne wychowanie...*, s. 166.

<sup>111</sup> S. Kunowski, *Wpływ techniki na osobowość człowieka*, „Zeszyty Naukowe KUL” 6 (1963) z. 3, s. 46.

<sup>112</sup> Por. M. Rusiecki, *Cele wychowania chrześcijańskiego w aspekcie teorii warstwicowej S. Kunowskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, s. 156-157.

Zaprezentowana w zarysie warstwicowa teoria wychowania jest teoretycznym uzasadnieniem wszechstronnego rozwoju człowieka i jego potrzeb. Zdaniem I. Jazukiewicza „ich warstwowe ułożenie oraz opis dojrzałości osoby są analogiczne do teorii psychologii humanistycznej, wskazującej na hierarchiczne ułożenie potrzeb człowieka od potrzeb fizjologicznych, poprzez potrzeby bezpieczeństwa, miłości i przynależności, szacunku i uznania do potrzeb samorealizacji”<sup>113</sup>. Samorealizacja jako stałe dążenie do aktualizacji swojej potencjalności jest dążeniem do wewnętrznej spójności, spełnienia swojego powołania. Cechy stanowiące empiryczny wskaźnik samorealizacji (akceptacja otaczającego świata, autonomia, głębia relacji interpersonalnych, spontaniczność, filozoficzne poczucie humoru, przeżycia duchowe) zawierają się w opisie dojrzałej osoby według warstwicowej teorii wychowania S. Kunowskiego<sup>114</sup>. Mając na uwadze integralne wychowanie człowieka, mówi o osobie mądrej, moralnej i twórczej, o wewnętrznie zharmonizowanej i zintegrowanej osobowości, osobie, która bierze odpowiedzialność za swoje czyny i działania w wymiarze indywidualnym oraz społecznym.

Zakres odpowiedzialności w wymiarze indywidualnym wymagałby szczegółowego ukazania struktur treściowych i funkcji opiekuńczo-wychowawczych związanych z poszczególnymi warstwicami, co jednak nie jest zadaniem niniejszego opracowania. Warto w tym miejscu zauważyć, odsyłając do istniejących opracowań, odmienną celów i zadań związanych z dojrzałością fizyczną, psychiczną, społeczno-moralną, kulturotwórczą czy duchową. Inne też funkcje przypadają humanizacji, personalizacji, socjalizacji, inkulturacji czy chrystianizacji<sup>115</sup>.

Dlatego też w kontekście podjętego tematu stawiam pytanie, o istotę odpowiedzialności i jej rozwój w przedstawionej w zarysie teorii wychowania. Odpowiedzialność jako nabyta cecha osobowości bądź postawa rozwija się wraz

<sup>113</sup> I. Jazukiewicz, *Aktualność założeń warstwicowej teorii wychowania...*, s. 45.

<sup>114</sup> Tamże, s. 45.

<sup>115</sup> Por. m.in.: M. Rusiecki, *Cele wychowania chrześcijańskiego...*, s. 128-159; J. Karczewska, *Ewangeliczny ideał życia w refleksji Stefana Kunowskiego*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, s. 115-127; też, *Dojrzałość osobowa celem wychowania młodzieży chrześcijańskiej w twórczości Stefana Kunowskiego*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej...*, s. 157-158; też, *Integralne wychowanie...*; K. Chałas, *Struktury treści dydaktycznych w procesie kształcenia pedagogów w świetle warstwicowej teorii rozwoju człowieka Stefana Kunowskiego*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej...*, s. 429-436; A. Rynio, *Pedagogika uniwersytecka w życiu i twórczości Profesora Stefana Kunowskiego*, w: tamże, s. 13-40; też, *Wkład Stefana Kunowskiego w rozwój pedagogiki katolickiej*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, s. 115-126; też, *Zasłużony dla pedagogiki nauczyciel akademicki Profesor Stefan Kunowski*, w: A. Królikowska, J. Falkowska (red.), *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli...*, s. 91-102.

z rozwojem jednostki. Ujmując odpowiedzialność jako postawę wobec kogoś lub czegoś, ważnym wydaje się uwzględnienie faktu, iż kształtuje się ona powoli i zależy m.in. od genetycznych wpływów emocjonalnych wczesnego dzieciństwa, zajmowanej zwykle roli w grupie, pozycji społecznej, zdolności kierowania swoimi reakcjami emocjonalnymi, stopnia znajomości samego siebie. Nie bez znaczenia dla rozwoju poczucia odpowiedzialności są też osoby znaczące, jak również powiązanie uznanych norm z poczuciem własnej wartości oraz podporządkowanie autorytetom.

Proces narastania odpowiedzialności stanowi wynik procesu wychowawczego rozwoju człowieka. Jej istotą jest dojrzałość moralno-społeczna osoby zdolnej do odpowiedzialnego zobowiązania się do prawidłowego działania. Zdaniem S. Kunowskiego na wychowanie do odpowiedzialności wpływają następujące elementy: 1° rozwijanie wolności zewnętrznej niezbędnej dla uformowania wolności wewnętrznej działania dobrze i umiejętnie; 2° kształtowanie samodzielności myśli i działalności decyzyjnej, także w rozwiązywaniu konfliktów oraz podejmowaniu inicjatywy twórczej; 3° zaangażowanie we wspólnocie z innymi, którym ma się służyć, w ramach pogłębionego posłuszeństwa wewnętrznego dla władzy, autorytetu i prawa<sup>116</sup>.

Wychowanie do autentycznej odpowiedzialności stanowi skomplikowane połączenie uspołecznienia i doskonalenia wewnętrznego, którego nie można uwolnić od poczucia winy, normy, reguły czy prawa, posłuszeństwa autorytetowi czy władzy<sup>117</sup>. Tak rozumiane poczucie odpowiedzialności ma wielkie znaczenie zarówno dla rozwoju psychicznego jednostki, jak i społeczeństwa. S. Kunowski, wyjaśniając różne ujęcia odpowiedzialności, nie wykluczając wychowania socjalistycznego mającego na celu przygotowanie do zaangażowanego uczestnictwa społecznego, twórczego wykonywania pracy zawodowej i aktywnego udziału w życiu kulturalnym, szczególnie wiele miejsca i uwagi poświęcił odpowiedzialności w posoborowym wychowaniu chrześcijańskim. Zwraca przy tym uwagę na genezę i rozwój odpowiedzialnego wychowania społecznego w Kościele, przybliża problematykę nowoczesnego wychowania społecznego w katolicyzmie, analizuje podstawy pojęciowe wychowania do odpowiedzialności, bada założenia ideowe autentycznego wychowania do odpowiedzialności oraz formułuje wnioski i daje konkretne wskazania pedagogiczne<sup>118</sup>.

<sup>116</sup> Por. S. Kunowski, *Wychowanie do odpowiedzialności społecznej*, „Wrocławskie Studia Teologiczne” 1 (1969) z. 4, s. 66.

<sup>117</sup> Tamże.

<sup>118</sup> Tamże, s. 47-76.

Analizując wychowanie społeczne chrześcijan w czasach apostołskich, zwrócił uwagę, że wychowanie to „oczyszcziło się z dwu niebezpieczeństw, tak przymusowego «ogrodzenia prawem» według zasad gnostycyzmu, presji odpowiedzialności społecznej, jak też nadużycia wolności według wzorów liberalizmu i samowoli”<sup>119</sup>. Jego zdaniem duchowość chrześcijańska równocześnie wymagała, by zasadę uspołecznienia połączyć z zasadą wolności duchowej w dążeniu do doskonałości jako wyraz odpowiedzialności osobowej płynącej z wiary i realizacji ewangelicznych przykazań Boga i bliźniego, w której doskonalenie osobowe wymaga zasług dla życia społecznego bliźnich i odwrotnie doskonalenie życia społecznego polega na osobowym perfekcjonizmie, o którym w latach 50. XX w. pisał m.in. kard. K. Wojtyła<sup>120</sup>. Zdaniem S. Kunowski w wyniku procesu historycznego w społecznym życiu chrześcijan ukształtowała się odpowiedzialność za: 1° siebie, za ślubowane dążenie do doskonałości na podstawie obowiązku posłuszeństwa jako naczelnej rady ewangelicznej; 2° innych, za osobowe dążenie do doskonałości na podstawie czynnej miłości jako nowego przykazania Chrystusowego; 3° ideę (np. czystej wiary), za doskonałe działanie realizujące ideę na podstawie autonomii wolności sumienia. „Pierwszy typ graniczy z pryncypializmem i przymusową odpowiedzialnością społeczną wobec zbiorowości, regulowanej zwyczajem lub prawem i prowadzi do żądania gorliwości ślepego posłuszeństwa (*ad cadaver*). Trzeci typ odpowiedzialności za ideę przeciwnie dotyka fanatyzmu anarchistycznego, z sytuacyjną odpowiedzialnością indywidualną zgodnie z własnym sumieniem, bez żadnej kodyfikacji prawnej czy moralnej, prowadzącą do samowoli (*hic volo, hic iubeo*). Chrześcijański charakter pierwszego i trzeciego typu odpowiedzialności jest trudny do utrzymania, łatwo ulega wypaczeniu w skrajnej postaci systemu roszczeń i autonomicznych praw (przywilejów). Dopiero drugi typ odpowiedzialności za innych i za siebie na podstawie miłości okazał swą istotną chrześcijańskość, występującą w uniwersalizmie, łączącym w sobie rozumne posłuszeństwo, wolność sumienia, prawo Boże miłości, przyjęte obowiązki i przysługujące prawa człowiekowi”<sup>121</sup>.

Analizując problematykę odpowiedzialności w nowoczesnym wychowaniu społecznym realizowanym w Kościele katolickim, S. Kunowski zwraca uwagę na ożywienie zasady moralizmu, sprawiedliwości i miłości społecznej, zalecanej w encyklice *Rerum novarum* (1891) papieża Leona XIII, który uzdrowienie społeczeństwa widział w powrocie do życia zasad chrześcijańskich, co miało dokonywać

<sup>119</sup> Tamże, s. 51.

<sup>120</sup> Por. K. Wojtyła, *W poszukiwaniu perfekcjonizmu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 5 (1957) nr 4, s. 301-317.

<sup>121</sup> S. Kunowski, *Wychowanie do odpowiedzialności społecznej...*, s. 52-53.

się na drodze moralnego wychowania społecznego. Wyrazem tego były nie tylko chrześcijańskie związki zawodowe, ale praca wychowawcza w rozwijających się katolickich związkach młodzieży. Były to m.in. związki terminatorów Adolfa Kollpinga w Niemczech, a w Polsce – związki ks. Mieczysława Kuznowicza w Krakowie lub związki młodzieży robotniczej (*Jeunesse Ouvrière Chrétienne*), rolniczej (*Jeunesse Agricole Chrétienne*), uczącej się (*Jeunesse Étudiante Chrétienne*)<sup>122</sup>. S. Kunowski wspomina też o powołanym w Kościele ruchu apostołstwa świeckich, którego celem była realizacja postulowanej przez papieża Piusa XI w encyklice *Quadragesimo anno* (1931) odpowiedzialności za reformy instytucji społecznych, jak i za sprawę obyczajów. Referując problematykę odpowiedzialności w nowoczesnym wychowaniu społecznym, S. Kunowski zwraca uwagę na zasługi Ottona Willmanna, katolickiego pedagoga austriackiego, który zanim upowszechnił się termin „pedagogika społeczna” w ujęciu socjalistycznym, stwierdził w swoim gruntownym studium, że wychowanie i kształcenie chrześcijańskie jest syntezą zarówno indywidualnego rozwoju umysłowego wychowanka, jak i jego społecznienia i wprowadzenia do kultury chrześcijańskiej. „Stąd moralność i religia stanowią siły społeczne, tworzące społeczność nie tylko kościelną, lecz także kształtujące społeczność rodzinną. Między tymi dwiema społecznościami rozwijają się pozostałe, jak społeczność zawodowa, narodowa i państwowa. Zadaniem wychowania społecznego jest więc włączenie młodzieży do instytucji społecznych, aby w sposób moralny, a więc odpowiedzialny ukształtować stosunek wzajemny wymiany dóbr między jednostką a zbiorowością, jak tego wzór daje Kościół jako *societas perfecta*”<sup>123</sup>. S. Kunowski, powołując się na poglądy O. Willmanna, Paula Natorpa, Fransa de Hovre’a i Andrzeja Niesiołowskiego, twierdzi, iż w prawidłowym stosunku jednostki i społeczności istotne jest unikanie tak anarchii, jak i panarchii przez osiągnięcie uporządkowania hierarchicznego. Dlatego też, powołując się na poglądy O. Willmanna, przestrzega przed tendencjami społecznymi pochłaniającymi jednostkę w zbiorowości, co urzeczywistniło się w hitleryzmie, głoszącym hasło: „Ty jesteś niczym, twój naród wszystkim”, z czego wyrosła tragiczna w skutkach odpowiedzialność zbiorowa<sup>124</sup>.

S. Kunowski, analizując koncepcję katolickiego celu wychowania społecznego w ujęciu A. Niesiołowskiego, pokazuje, iż najwięcej trudności sprawiła temu badaczowi właśnie ta koncepcja, z uwagi na ścierające się w okresie dwudziestolecia międzywojennego różne orientacje ideologiczne ze stanowiskiem chrześcijańskim. Stąd też katolickie wychowanie społeczne dążyło do uniknięcia następujących

<sup>122</sup> Tamże, s. 57.

<sup>123</sup> Tamże, s. 58.

<sup>124</sup> Tamże.

alternatyw: 1° indywidualizmu (uznającego za wartość naczelną jednostkę) i kolektywizmu (głoszącego wartość jedynie zbiorowości); 2° utylitaryzmu (bazującego na motywach korzyści) oraz idealizmu (stawiającego jako motyw idee oderwane od rzeczywistości); 3° militarystyki (narzucającego władzę siłą) i pacyfizmu (rezygnującego z walki orężnej); 4° liberalizmu (zalecającego absolutną wolność) oraz reakcjonizmu (popierającego stosowanie przymusu); 5° laicyzmu (dążącego do wyeliminowania z życia społecznego religii) i teokratyzmu (podporządkowującego wszystkie dziedziny życia religijnym punktom widzenia)<sup>125</sup>.

Zdaniem S. Kunowskiego chrześcijański punkt widzenia przeciwstawiał się wymienionym przez A. Niesiołowskiego skrajnościom i szukał rozwiązań dla tych antynomii w zasadzie kulturalnej personalizmu, który w omawianym czasie sformułował J. Maritain, a za nim na gruncie polskim – Karol Górski. Uważając personalizm za jedyną koncepcję, która może dać prawdziwe uspołecznienie jednostki i rozwiązać antynomię między indywidualizmem a kolektywizmem, z pojęcia osoby ludzkiej zaczęto kształtować koncepcję odpowiedzialności osobowej, co z czasem stało się nie tylko metodą, ale i celem wychowania społecznego.

Analizowane przez S. Kunowskiego wychowanie społeczne swoim zakresem objęło wszechstronne zadania chrześcijańskiego przygotowania wiernych do życia wspólnego w Kościele, rodzinie, małżeństwie, państwie, pracy zawodowej, warunkach współczesnej cywilizacji technicznej i kultury masowej. Zadania te wypełniły nie tylko zakres odpowiedzialności społecznej wychowawców chrześcijańskich, ale w nauce soborowej stały się celem do osiągnięcia w postaci poczucia odpowiedzialności wszystkich chrześcijan, duchowieństwa i świeckich za życie własne i Kościoła, powołanie i misję, postęp w kulturze, pokój, rodzicielstwo. Owo rozbicie na odrębne zagadnienia i zadania, zdaniem S. Kunowskiego, wskazuje na to, że bogata praktyka i problematyka katolickiego wychowania do odpowiedzialności społecznej wymaga pojęciowego opracowania jednolitych założeń, z których wynikałaby harmonijna koncepcja całości tych dziedzin działania wychowawczego na tle wszechstronnego rozwoju człowieka. *De facto*, w dorobku autora znajduje się takie opracowanie, czego dowodem jest przywołana powyżej warstwicowa teoria rozwoju i wychowania, sygnalizowany w ogromnym skrócie przegląd historycznego rozwoju wychowania społecznego w Kościele, jak i przygotowanie podstaw pojęciowych współczesnego mu wychowania odpowiedzialności społecznej.

Przeгляд historycznego rozwoju wychowania społecznego w Kościele, w rozumieniu S. Kunowskiego, pokazał bogactwo problematyki odpowiedzialności

<sup>125</sup> A. Niesiołowski, *Wychowanie społeczne*, w: S. Bross (red.), *Katolicka myśl wychowawcza*, Poznań 1937, s. 351-366.



z jej komplikacjami i odrywaniem się od chrześcijańskiego ujęcia koncepcji niechrześcijańskich. Pozwoliło to dostrzec nie tylko odrębne systemy pojmowania odpowiedzialności, ale także wyłonić jej składniki pojęciowe, takie jak rodzaje odpowiedzialności (społeczna, moralna, religijna) oraz podmioty odpowiedzialne (wychowawcy, rodzice, duszpasterze) za określony przedmiot odpowiedzialności (np. pracę, dobro wspólne, ideę, wiarę, Kościół). „Odpowiedzialność stawała się niekiedy celem wychowania, innym razem była metodą lub środkiem”<sup>126</sup>.

Nie ograniczając odpowiedzialności jedynie do uspołecznienia (socjalizacji wychowania), ale dostrzegając w niej element personalizacji, czyli doskonalenia osobowości, uwzględnia on określone formy (osobowa, zespołowa, zbiorowa, karna, cywilna) i typy odpowiedzialności (posłuszeństwo, miłość, sumienie, przymus, lęk) oraz porządkuje owe pojęcia. Wychodząc od etymologicznej analizy odpowiedzialności, termin ten „wiąże z odpowiadaniem, daniem odpowiedzi na pytanie, na propozycję lub sytuację”. Z analizy tej wyprowadza wniosek, że „odpowiedzialność jest stanem wynikowym zachodzących w stosunkach międzyludzkich, indywidualnych lub grupowych”. Jego zdaniem może być ona „nałożona przez kogoś i to pod sankcją kary i przymusem obowiązku, ale skuteczna staje się dopiero wtedy, gdy jest podjęta przez osobę jako wyraz własnej postawy, płynącej z osobistego poczucia obowiązku”<sup>127</sup>. Pełna odpowiedzialność posiada więc co najmniej dwie strony – zagadnień socjologicznych, wynikających ze stosunków między ludźmi, oraz psychologicznych, związanych z naturą człowieka jako osoby. Wreszcie odpowiedzialność widzi jako stan, który jest wynikiem (epifenomenem) procesu wychowawczego rozwoju człowieka, dlatego też uważa za słuszne uwzględnienie także trzeciej jej strony, jaką jest strona pedagogiczna<sup>128</sup>.

„W perspektywie socjologicznej, od dawna, odpowiedzialność społeczna – jak zauważa S. Kunowski – przybiera formę odpowiedzialności prawnej bądź karnej za naruszenie dobra społecznego i prawa jako formy współżycia, bądź to cywilnej za wyrządzoną szkodę; jednakże współcześnie prawny wymiar sprawiedliwości musi dostosować odpowiedzialność sprawcy (nie zbiorową) od stopnia jego winy. Pojęcie winy w odpowiedzialności karnej stanowi pomost, przejście od socjologicznej do psychologicznej strony odpowiedzialności, gdyż wiąże się ze sprawą świadomości, poczytalności, zamiarów intencji, motywów działania przestępczego”<sup>129</sup>.

<sup>126</sup> S. Kunowski, *Wychowanie do odpowiedzialności społecznej...*, s. 62.

<sup>127</sup> Tamże, s. 63.

<sup>128</sup> Tamże.

<sup>129</sup> Tamże

Interpretując psychologiczną stronę odpowiedzialności, S. Kunowski zauważa, że psychologia traktuje ją jako postawę odpowiedzialności za coś ustalonego lub cechę i wyraz dojrzałej osobowości, co było wcześniej przedmiotem analiz w kontekście warstwicowej teorii rozwoju i wychowania. Owa osobowość może kształtować się prawidłowo, o ile ma związek z moralnym działaniem sumienia bądź też wypacza się w fałszywym poczuciu winy w postaci np. skrupułów lękowych, przymusowych (rytualizm przepisów), bezpieczeństwa (absolutna pewność), skrupułów kompensacyjnych (ucieczka przed sumieniem).

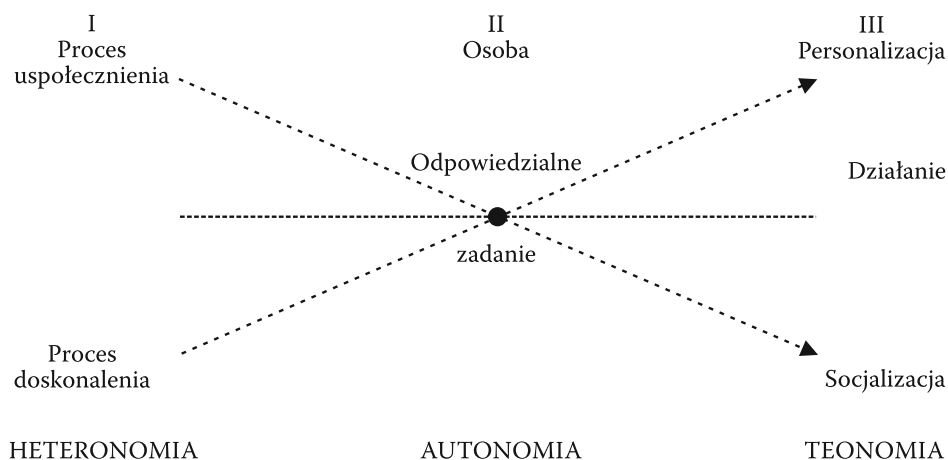
Na płaszczyźnie pedagogicznej, zdaniem S. Kunowskiego, wychowanie odpowiedzialności traktowane jest jako proces uspołecznienia związany z doskonaleniem wychowanka. W tym kontekście autor mówi o odpowiedzialności prawnej pedagoga i jego odpowiedzialności zawodowej, przyznając przy tym największy zasięg odpowiedzialności moralnej wobec sumienia pedagogicznego, z czym wiążą się próby skodyfikowania tzw. etyki nauczycielskiej.

Rozróżniając odpowiedzialność społeczną (przed określoną społecznością), osobistą (przed samym sobą i własnym sumieniem) i religijną (przed Bogiem), stwierdza, iż, o ile do istoty człowieka należy zdolność brania odpowiedzialności, zobowiązania się do czegoś, ponieważ człowiek jest wolną osobą, którą można w warunkach wolności i samodzielności pociągać do odpowiedzialności, o tyle sporną stała się sprawa najwyższej instancji, przed którą człowiek odpowiada. Dla altruizmu i kolektywizmu jest nią społeczność (naród, państwo, ludzkość, klasa), skrajnego egzystencjalizmu – samookreślające się „ja”, liberalizmu – sumienie, chrześcijańskiego światopoglądu – wola Boża wyrażona w Piśmie Świętym, nauce Kościoła oraz głosie Bożym sumienia. Tak więc spór o prawidłowe samorozumienie się człowieka wiąże się z problemem najwyższej odpowiedzialności. Rozwiązanie tych problemów S. Kunowski łączy z właściwym wychowaniem do odpowiedzialności.

Odpowiedzialność jako ukształtowany przez wychowanka stan osoby ludzkiej tworzy ostateczny i najskuteczniejszy motyw niezawodnego właściwego i dobrego działania we wszystkich dziedzinach życia, dlatego jest cenione przez wszystkie systemy wychowania, szczególnie społecznego<sup>130</sup>. S. Kunowski ujmuje odpowiedzialność zarówno jako wynik wychowawczego rozwoju uspołecznienia, jak i doskonalenia się osoby, widzi w niej miejsce przecięcia się tych dwóch procesów, co prezentuje schemat 2.

W takim ujęciu długotrwały proces wychowania do odpowiedzialności rozpada się na trzy pola. W pierwszym początkowo dominuje uspołecznienie wychowanka, w którym działają heteronomicznie określone wymagania i oczekiwania

<sup>130</sup> Tamże, s. 66.



Schemat 2. **Model wychowania do odpowiedzialności społecznej w ujęciu S. Kunowskiego**<sup>131</sup>

społeczne, określone zwyczajem, prawem lub innymi normami życia zbiorowego. W polu tym kształtują się podmioty odpowiedzialne za swoje role pełnione w społeczności (rodzice, uczeń, zawodowiec, wyznawca). Na podstawie posłuszeństwa narzuca się tym podmiotom obowiązki, niekiedy pod przymusem i sankcjami. Pierwsze pole kształtuje odpowiedzialność społeczną, często w postaci odpowiedzialności zbiorowej pod sankcją represji całej grupy za naruszenie prawa przez anonimowego członka. Jednakże odpowiedzialność ta zmierza do ugruntowania jej autonomicznie w osobie ludzkiej, w jej sumieniu. Kształtuje się to już w drugim polu jako odpowiedzialność moralna, która formuje się w atmosferze wolności zewnętrznej od przymusu przez dojrzewanie osoby jako istoty rozumnej i wolnej mogącej samodzielnie dać odpowiedź na wymagania świadomie poznanego prawa naturalnego, działającego przez głos sumienia. Odpowiedzialność moralna wyraża się w gotowości dalszego doskonalenia siebie jako osoby, przez miłość bliźniego, dążąc już w trzecim polu do głębszego zaangażowania się w służbę na rzecz dobra wspólnego i odpowiadania za określony jej zakres. W polu tym jest miejsce na wiązanie odpowiedzialności z relacją do wartości, wśród których Bóg stanowi najwyższą wartość. Odniesienie do Boga pogłębia poczucie odpowiedzialności, ponieważ otwiera perspektywę na głębszą metafizyczną egzystencję osoby ludzkiej, która w dialogu z Bogiem dochodzi do głębszej teonomicznej odpowiedzialności religijnej. Bóg jawi się tu jako najwyższa instancja odpowiedzialności moralnej i społecznej. Teonomiczna

<sup>131</sup> Tamże, s. 67.

odpowiedzialność religijna zakłada poznanie grzechu, potrzebę żalu i pojednania z Bogiem. Tak więc rozwój autoświadomości, pogłębienie wglądu w siebie, poszerzenie myślenia abstrakcyjnego oraz włączenie w pole widzenia różnych wartości łącznie z Bogiem i wartościami religijnymi przyczyniają się do rozwoju i pogłębienia poczucia odpowiedzialności. Heteronomię, autonomię i teonomię można traktować jako etapy rozwoju poczucia odpowiedzialności. Zdaniem S. Kunowskiego pola te stanowią całość w autentycznym chrześcijańskim wychowaniu do odpowiedzialności, w którym posłuszeństwo, wolność, samodzielność i poczucie winy musi razem współwystępować. Z analiz S. Kunowskiego wynika też, że „posoborowa doba poszukiwań w zakresie wychowania odpowiedzialności przynosi ze sobą pokusę dowolnego wyboru, uproszczeń i ułatwionego chrześcijaństwa bez żadnego jurydyzmu, dogmatyzmu, ascetyzmu, autokratyzmu, bez tajemnicy i scholastyki, bez moralnego tabu, bez urzędu Kościoła, o czym walcząc z kryzysem tych dążeń mówił Paweł VI”<sup>132</sup>.

Niewątpliwą zasługą S. Kunowskiego było także opracowanie założeń ideowych prawdziwego wychowania chrześcijańskiej odpowiedzialności, z uwzględnieniem zakresu współczesnych potrzeb tego wychowania. Autor mówił o chrystocentryzmie, moralizmie, personalizmie i humanizmie chrześcijańskim. W połączeniu wszystkich tych zasad upatruje pewność i gwarancję właściwej realizacji oraz pełnego rozwoju katolickiej koncepcji wychowania do odpowiedzialności społecznej.

Rozwijana przez niego integralna koncepcja katolickiego wychowania odpowiedzialności społecznej daleka jest od postawy zamkniętej. Dążenie do otwartości na rzecz dobra wspólnego społeczności czyni na podstawie realizacji praw należnych osobie ludzkiej. Kształtowanie odpowiedzialności społecznej S. Kunowski wiąże z ukazywaniem sprawiedliwości i pokoju, idei niezbędnych we właściwie przebiegających relacjach międzyosobowych. Pokój jest tu dziełem sprawiedliwości i stanowi nieodzowny element wspólnego dobra jednoczącego wszystkich członków wspólnoty wychowywanych do pokojowego sposobu myślenia. Jako postawa społeczna może zaistnieć w warunkach wolności na poziomie życia zbiorowego (między grupami i wewnątrz nich). Sprawiedliwość natomiast dotyczy życia duchowego osoby. Ma swoje oparcie w prawdzie, a jej mocą jest wzajemna miłość<sup>133</sup>. Tak rozumiane wychowanie do odpowiedzialności, będąc częścią wspólnotowego wychowania moralno-społecznego, odbywa się

<sup>132</sup> *Papież Paweł VI przeciwko wierze ułatwionej*, „Słowo Powszechnie” 30.06.1969 r.

<sup>133</sup> S. Kunowski, *Uwarunkowania edukacji wspólnotowej w duchu sprawiedliwości i pokoju*, w: J. Krucina (red.), *Dei virtus. Kardynałowi Bolesławowi Kominkowi w hołdzie*, Wrocław 1974, s. 135.

„przez życie”, jest edukacją uczestniczącą i okolicznościową. Wpływa na nią *etos*, stanowiący niezmierzone i nieświadome działanie krzyżujących się środowisk wychowawczych. Ich wpływy w zależności od wytworzonej sytuacji i morale grupy (wysokiego lub niskiego) mogą być różne. W dużym stopniu warunkuje je atmosfera wychowawcza panująca w rodzinie, szkole, organizacji. Może ona w pełni sprzyjać właściwemu kształtowaniu postaw moralno-społecznych oraz rozwojowi osobowemu poszczególnych członków wspólnoty, ale może być też odwrotnie. Dlatego też nad przebiegiem tego wychowania w duchu odpowiedzialności stale musi czuwać środowisko pedagogiczne *agosu* z celowym i programowym działaniem wychowawców.

Szczególnym zadaniem *agosu* wszystkich wychowawców jest kompetentne i celowe korygowanie negatywnego wpływu *etosu* środowiska wychowanka. Pełniąc wobec niego wielorakie, związane z wszechstronnym rozwojem funkcje (*sanare, edocere, educere, educare, initiare, christianisare*), świadomie wskazują młodemu człowiekowi znaczenie pierwszego nurtu życiowego, który w zderzeniu z ludzką naturą winien ostatecznie zwyciężyć. „Ta przewaga – jak zauważa J. Karczevska – pozwala na prawidłowe zaplanowanie przebiegu życia, w którym wychowanek, dąży do najdalszego celu – do ideału, do pełni człowieczeństwa. W drodze tej nieustannie towarzyszy mu ludzki *los*, nad którym czuwa opatrność i mądrość Boża – *Logos*”<sup>134</sup>.

Mając na uwadze temat niniejszej dysertacji, długo można byłoby jeszcze kontynuować podjęte przez S. Kunowskiego rozważania, wskazując na odpowiedzialność jako zadanie i cel wychowania chrześcijańskiego manifestujący się w dojrzałości osobowej, społecznej i religijnej. Jednakże cele, jakie przyświecają tej części rozprawy są nieco inne. Dlatego też, pozostając na poziomie aspektowego zaprezentowania bogatej twórczości S. Kunowskiego, przejdę do ukazania kolejnej odsłony interesującego mnie wychowania do odpowiedzialności. Przedmiotem moich analiz uczynię myśl kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II.

### 1.3 Specyfika wychowania do odpowiedzialności w myśli kard. Karola Wojtyły – Papieża Jana Pawła II

Kardynał K. Wojtyła – papież Jan Paweł II często wskazywał na odpowiedzialność jako postawę, a zarazem wartość ważną egzystencjalnie, społecznie i wychowawczo. „Odpowiedzialność” stanowiła dla niego jedno z ważniejszych

<sup>134</sup> J. Karczevska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, s. 206.

pojęć filozoficznych, które należy rozpatrywać nie tylko na poziomie prawnym lub czysto moralnym, ale także, a może przede wszystkim, metafizycznym, ontologicznym. Kategoria odpowiedzialności jest wieloaspektowa, dlatego też kard. K. Wojtyła pisał w studium *Osoba i czyn*<sup>135</sup> o „strukturze odpowiedzialności” znamiennej i właściwej tylko osobie. Struktura ta jest w pierwszej kolejności właściwa pojedynczej osobie od wewnątrz, tzn. jest „rzeczywistością w osobie, wewnątrz osoby”, później na zasadzie uczestnictwa, współlistnienia i współdziałania z innymi nabiera znaczenia społecznego i międzyludzkiego. Strukturę odpowiedzialności, jak zostało to zaznaczone we *Wstępie* niniejszej dysertacji, można analizować, próbując odpowiadać na cztery zasadnicze pytania z nią związane: Kto jest podmiotem odpowiedzialności? Za co osoba jest odpowiedzialna? Przed kim osoba jest odpowiedzialna? Co to jest współodpowiedzialność?<sup>136</sup> Mając na uwadze rozumienie odpowiedzialności w ujęciu kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II, w poniższej analizie, korzystając ze źródeł i opracowań zastanych (własnych i innych autorów), przyjrę się tej strukturze i miejscu, jakie zajmuje w życiu społecznym oraz działalności wychowawczej<sup>137</sup>. Kogo zatem kard. K. Wojtyła-Jan Paweł II miał na myśli,

<sup>135</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, 1985<sup>2</sup>. W niniejszej rozprawie cytuję: T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, 2000<sup>3</sup>, 2010<sup>3</sup> (dodruk).

<sup>136</sup> Por. M. Sztaba, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 289; tenże, *Miłość społeczna wewnętrzną formą wychowania społecznego. Refleksje w świetle nauczania społecznego Jana Pawła II i Benedykta XVI*, „Roczniki Pedagogiczne” 3 (2011), s. 27-42; tenże, *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków 2011; por. też S. Chrobak, *Miejsce odpowiedzialności w personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: M. Nowak, C. Kalita (red.), *Pedagogiczna implikacja w nauczaniu Jana Pawła II*, Biała Podlaska 2005, s. 206-214.

<sup>137</sup> Mając na względzie źródła tylko z okresu krakowskiego, szczególną uwagę należałoby zwrócić na prace K. Wojtyły: T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, 2015; *Miłość a odpowiedzialność*, „Ateneum Kapłańskie” 59 (1959) z. 2, s. 140-142; *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Rzym 1991; *Elementarz etyczny*, Wrocław 1982, Lublin 2018; *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne” 24 (1976) z. 2, s. 5-39; *Nauczyciel i Pasterz*, t. 1: *Listy pasterskie – komunikaty – zarządzenia, 1959-1978*, zebrał i oprac. M. Jagosz, Rzym 1987; *Perspektywy człowieka – integralny rozwój a eschatologia*, „Colloquium Salutis” 7 (1975), s. 133-145; *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne” w człowieku*, w: T. Styczeń, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, s. 433-444; *Problem teorii moralności*, w: B. Bejze (red.), *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. 3, Warszawa 1969, s. 217-250; *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1951, 2003<sup>2</sup>; *Wychowanie do prawdy i wolności*, w: K. Czajkowska, M. Jagosz (red.), Jan Paweł II, *Człowiek drogą Kościoła*, Marki 1992, s. 75-81.

określając podmiot odpowiedzialności? W jego rozumieniu struktura odpowiedzialności najściślej związana jest z czynem osoby, co oznacza, że to człowiek jest odpowiedzialny za czyny, których jest sprawcą. Także w wypadku zaniechania czynu, także i on jest sprawcą. Dzieje się tak dlatego, że odpowiedzialność łączy się nie tylko ze sprawczością (spełnianiem czynu), ale i powinnością czynu. Odpowiedzialności podlega czyn, który winien być spełniony (czyn moralnie dobry), a nie został spełniony, jak również czyn spełniony, którego nie powinno było się spełniać (czyn moralnie zły). Kardynał K. Wojtyła wskazywał na fakt związku odpowiedzialności ze sprawczością implikującą powinność<sup>138</sup>.

Odpowiedzialność jest też rozpatrywana jako konsekwencja umysłowej zdolności odpowiadania na wartości. Osoba jest odpowiedzialna za swoje czyny, gdyż ma zdolność poznania prawdy o dobru i ma umiejętność odpowiadania na dobro oraz wartości, które ją mobilizują do ich spełnienia. Człowiek czuje się zatem odpowiedzialny za czyn, ponieważ w odpowiedź woli włącza się moment prawdy o dobru, który decyduje o tym, czy wola wybrała dobro prawdziwe, czy tylko pozorne<sup>139</sup>.

Omawiana kategoria jako fakt wewnątrzsobowy przeżywana jest w powiązaniu z sumieniem, które wskazuje na dynamiczną relację woli do prawdy. Odpowiedzialność zakłada odpowiadanie woli na dobro, na wartości. „Wola to nie tyle zdolność dążenia do przedmiotu ze względu na jakąś jego wartość, ile zdolność samodzielnego odpowiadania na tę wartość (...). W ten sposób rysuje się układ «odpowiadanie - odpowiedzialność»”<sup>140</sup>. Odpowiedzialność zawiera w sobie coś powinnościowego, coś co jest odniesieniem do wartości, przy czym powinność jawi się jako dojrzała postać odpowiadania na wartości<sup>141</sup>. Według kard. K. Wojtyły to za mało umieć i chcieć odpowiadać na wartości. W osobie i jej działaniu ta cecha woli, czyli „odpowiadanie na wartości” przybiera postać „odpowiadania za wartości”<sup>142</sup>. Osoba jest odpowiedzialna „za coś”, tzn. za każdą wartość (dobro), która pojawiła się na jej drodze i domaga się spełnienia czynem jako dobro rozpoznane i wybrane. Przekonanie to jest szczególnie widoczne w społecznych encyklikach Jana Pawła II, w których podkreśla, że człowiek jest odpowiedzialny m.in. za wzrost autentycznej wolności (VS, nr 86), dokonane dobro i popełnione zło (VS, nr 61), przestrzeganie praw człowieka, ludów i narodów

<sup>138</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 211-212; tenże, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, s. 114.

<sup>139</sup> Tenże, *Osoba: podmiot i wspólnota*, s. 378-380.

<sup>140</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 213-214.

<sup>141</sup> M. Sztaba, *Troska bł. Jana Pawła II...*, s. 33-66.

<sup>142</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 213.

(SRS, nr 33<sup>143</sup>; CA, nr 21<sup>144</sup>), dobro wspólne, stwarzanie i popieranie godziwych warunków pracy (CA, nr 48), kapitalizm o „ludzkiej twarzy” (CA, nr 42-43), prawdziwy rozwój i postęp, w którym wszyscy uczestniczą (SRS, nr 17; CA, nr 52), środowisko naturalne (CA, nr 37), państwo i społeczeństwo (CA, nr 46) oraz różne inne obszary życia społecznego<sup>145</sup>.

Osoba jest odpowiedzialna także „za kogoś”, tzn. za każdego „bliźniego”, z racji uczestniczenia z nim we wspólnym człowieczeństwie. Ta odpowiedzialność wyraża się m.in. przez opcję preferencyjną na rzecz ubogich (SRS, nr 4; EV, nr 32), ochronę i wspieranie małżeństwa oraz rodziny przez instytucje państwowe i prawo (FC, nr 49)<sup>146</sup>, odpowiedzialne ojcostwo i macierzyństwo, odpowiedzialną pracę wychowawczą rodziców (FC, nr 40), odpowiedzialność rodziców za wychowanie seksualne dzieci (FC, nr 37).

W kontekście tego, co już zostało zaprezentowane warto zauważyć, że w książce *Miłość i odpowiedzialność* przywołana została jedna z najpiękniejszych definicji odpowiedzialności, mająca swoje odniesienie do duchowości św. Jana od Krzyża: „Poczucie odpowiedzialności za drugą osobę bywa pełne troski, ale nigdy nie jest samo w sobie przykre czy bolesne. Dochodzi w nim bowiem do głosu nie zacieśnienie czy też zubożenie człowieka, ale właśnie jego wzbogacenie i rozszerzenie”<sup>147</sup>. Odpowiedzialność za drugiego człowieka, i to bez względu na jego kondycję czy zajmowaną pozycję, była też wyraźnym symbolem pontyfikatu Jana Pawła II.

Osoba jest odpowiedzialna także „za siebie”, tzn. za tę wartość, która rodzi się w niej samej, w konkretnym „ja” razem z działaniem. Osoba spełniając czyn, spełnia siebie w tym czynie. Samostanowienie jawi się w tym kontekście jako „podstawa odpowiedzialności za własną wartość moralną”. W tym momencie odpowiedzialność „za” najwyraźniej ukazuje się jako odpowiedzialność moralna. Jest to odpowiedzialność każdego za własny rozwój moralny<sup>148</sup>. Ten rodzaj odpowiedzialności, do czego jeszcze powrócę, jest właściwie równoznaczny z powinnością samorozwoju, tzn. samowychowania<sup>149</sup>.

<sup>143</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Sollicitudo rei socialis” z okazji 20. rocznicy ogłoszenia encykliki „Populorum progressio”*, Warszawa 1988.

<sup>144</sup> Tenże, *Encyklika „Centesimus annus” w 100. rocznicę encykliki „Rerum novarum”*, Warszawa 1991.

<sup>145</sup> Papieska Rada Justitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, tłum. D. Chodyniecki i in.; K. Ryczan i in. (red.), Kielce 2005, nr 551-574.

<sup>146</sup> Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja „Familiaris consortio” o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, Kraków 1982.

<sup>147</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 213.

<sup>148</sup> Por. tenże, *Problem teorii moralności*, s. 217-250

<sup>149</sup> Tenże, *Osoba i czyn*, s. 213-214.



W nauczaniu kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II jest jeszcze jeden aspekt odpowiedzialności, który należy rozważyć. Obok odpowiedzialności „za”, będącej pierwszą genetycznie i merytorycznie, jest jeszcze odpowiedzialność „przed”, która zakłada odpowiedzialność „za”. Autor podkreśla, że odpowiedzialność „przed kimś” jest w ogóle możliwa ze względu na osobową strukturę odpowiedzialności przed własnym sumieniem. Sumienie w swojej funkcji kierowniczej, ale i sędowniczej, nabiera szczególnego autorytetu, który „pozwala myśleć i mówić o sumieniu jako o głosie Boga”. Ale odpowiedzialność „przed kimś” kształtuje się i wyraża w odniesieniu do własnego podmiotu. Owym „kimś”, przed którym jestem i czuję się odpowiedzialny, jest także moje własne „ja”. Jest to elementarna postać odpowiedzialności<sup>150</sup>.

Odpowiedzialność „przed kimś” pojawia się i wskazuje zarazem na przyporządkowanie człowieka jako osoby do całego świata osób, który „ma swoją strukturę międzyludzką oraz strukturę społeczną”. W ramach tej struktury potrzeba odpowiedzialności „przed kimś” stanowi jedną z podstaw wyłonienia władzy, zwłaszcza tzw. władzy sędowniczej. W granicach zaś struktury religijnej należy mówić o odpowiedzialności przed Bogiem. W myśli kard. K. Wojtyły odpowiedzialność jawi się więc jako sens prawdy i sens wolności. Przeżycie odpowiedzialności wyłania się z rozpoznania prawdy. Co więcej, przeżycie odpowiedzialności jest subiektywnym wyrazem obiektywnej odpowiedzialności, rozpoznaniem tego, co człowiek „powinien” wobec innych, samego siebie i Boga.

Z powinnością związana jest współodpowiedzialność, u podstaw której zawsze leży odpowiedzialność indywidualna za dobro wspólne. Przedmiotem tego dobra może być np. ojczyzna, historia, tradycja, kultura narodowa, religia czy wychowanie. Dobro wspólne jest przedmiotową racją wspólnego działania. Podmiotową zaś racją takiego działania jest „wzgląd na wspólnotę”. Współodpowiedzialność kształtuje się więc ze względu na wspólnotę. Okazuje się ona nieuchronną konsekwencją faktu życia i działania osoby w społeczności osób. Zdaniem kard. K. Wojtyły warunkiem koniecznym do zaistnienia odpowiedzialności w wymiarze międzyosobowym i społecznym jest więź. Ona jest nie tylko warunkiem, ale także nośnikiem i gwarantem odpowiedzialności za drugiego i współodpowiedzialności. Budowanie zaś więzi dokonuje się przez miłość i w miłości, czego szczególny wyraz można odnaleźć w dramacie poetyckim *Przed sklepem jubilera*<sup>151</sup>. Współodpowiedzialność nie jest tu jednak odpowiedzialnością zbiorową w sensie zanegowania indywidualności osoby jako sprawcy czynu.

<sup>150</sup> Por. tenże, *Perspektywy człowieka...*, s. 133-145; tenże, *Osoba i czyn*, s. 213-214.

<sup>151</sup> Por. tenże, *Przed sklepem jubilera*, w: *Tutte le opere letterarie*, Milano 2001, s. 762-870.

Co więcej, odpowiedzialność zbiorowa w takim rozumieniu jest zaprzeczeniem współodpowiedzialności<sup>152</sup>.

W analizie tej nie może zabraknąć próby pokazania związku odpowiedzialności z wychowaniem. W nauczaniu autora odpowiedzialność jawi się jako podmiotowe uzasadnienie wychowania. Pierwszym podmiotem odpowiedzialności w procesie wychowania są rodzice. Odpowiedzialność rodzicielska jest naturalna i całkowita, odnosi się do integralnego rozwoju dziecka. Jest ona niejako paradygmatem wszelkiej odpowiedzialności, ponieważ odpowiedzialność innych wychowawców/nauczycieli jest kontraktowa i czerpie swoją siłę zobowiązującą z umowy, jaką zawierają rodzice, powierzając innym swoje dzieci. W procesie wychowania mamy do czynienia z podwójną odpowiedzialnością: wychowawcy i wychowanek. W tym kontekście można powiedzieć, że celem wychowania jest wykształcenie w wychowanku postawy odpowiedzialności. Jest to odpowiedzialność za własny rozwój dokonujący się przez samowychowanie. Wychowanie do odpowiedzialności winno sprzyjać uformowaniu w wychowanku postawy odpowiedzialności, która jest cechą charakteru. Postawa ta charakteryzuje się poczuciem odpowiedzialności i otwarciem się na wartości oraz gotowością na dobrowolne podjęcie się odpowiedzialności, jaką nakładają na nas uznane wartości, wraz z jej wypełnianiem. D. von Hildebrand zauważa, że postawa odpowiedzialna sprawia, iż czyny osoby są przewidywalne, co umożliwia współpracę między ludźmi i warunkuje życie społeczne w ogólności. Przeciwnieństwem człowieka odpowiedzialnego jest człowiek niepoważny i lekkomyślny, osoba nieprzewidywalna i niegodna zaufania<sup>153</sup>. W świetle nauczania kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II można stwierdzić, że każdy człowiek ze względu na posiadanie rozumu i wolnej woli jest odpowiedzialny za siebie, drugiego człowieka i cały świat. Bowiem być człowiekiem dojrzałym, znaczy być odpowiedzialnym. Wynika to z tego, iż dla kard. K. Wojtyły osoba to ktoś, a nie coś. Człowiek jest osobą z natury i z natury też przysługuje mu podmiotowość właściwa osobie.

Świadomość i doświadczenie to kolejne cechy człowieka w antropologii kard. K. Wojtyły mające związek z odpowiedzialnością. Przy doświadczeniu odwołuje się on do wolności. „Człowiek jako osoba sam siebie posiada i sam sobie panuje, ale też sam za siebie i przed sobą odpowiada”<sup>154</sup>. Według autora każda osoba jest podmiotem myślącym i zdolnym do samostanowienia. W przywołanej już publikacji *Miłość i odpowiedzialność* zauważa on, że „wychowanie

<sup>152</sup> K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły*, Kraków 2000, s. 94-97.

<sup>153</sup> M. Sztaba, *Wychowanie społeczne...*, s. 292.

<sup>154</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*.

to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym”. Powyższa książka powstała ze spisanych przez młodego K. Wojtyłę uwag, które zbierał podczas wypraw w góry lub nad jeziora ze studentami lubelskimi i krakowskimi. Długie dyskusje prowadzone na kajakach bądź szlakach górskich zaowocowały wieloma nowymi spojrzeniami i próbami odpowiedzi na pytania o odpowiedzialne podejście do miłości jako regulatora relacji międzyosobowych. Autor w dziele tym nie tylko zajmował się miłością i jej wszystkimi aspektami (metafizyczny, psychosomatyczny, etyczny, teologiczny, społeczny), z erotycznym włącznie, co przysporzyło mu wielu niepochlebnych recenzji i uwag, ale także odpowiedzialnością, w tym odpowiedzialnością, którą wziął na siebie jako autor. Wprowadzając czytelnika w specyfikę zagadnień poruszanych w studium, był świadom odpowiedzialności za tezy zawarte w tej książce. Wiedział, że wiele z omawianych w niej problemów pojawiło się w publikacji osoby duchownej po raz pierwszy. Próbował wytłumaczyć, dlaczego porusza tę problematykę: „Istnieje pogląd, że na temat małżeństwa mogą wypowiadać się tylko ci ludzie, którzy w nim żyją, a na temat miłości między kobietą a mężczyzną tylko te osoby, które ją przeżywają”<sup>155</sup>. Jak zaznaczył we *Wprowadzeniu*, dotąd istniało powszechne przekonanie, iż na tematy miłości cielesnej nie wypowiadają się osoby duchowne z powodu braku doświadczenia w tej materii. „W pracy duszpasterskiej [osoby duchowne] spotykają się bowiem tak często i w tak różnych momentach czy sytuacjach właśnie z tymi problemami, że tworzy się z tego jakieś inne doświadczenie, niewątpliwie bardziej pośrednie i cudze, ale równocześnie o wiele szersze. Właśnie zaś wielość faktów z tej dziedziny tym bardziej pobudza do refleksji ogólnej i do szukania syntezy”<sup>156</sup>. Podczas obrad Soboru Watykańskiego II publikacja kard. K. Wojtyły posłużyła do omówienia na nowo niektórych aspektów życia człowieka w świecie współczesnym.

Mając na względzie odpowiedzialność w ujęciu Jana Pawła II, należy zwrócić uwagę na jej dwojakię pojmowanie. Jako pierwszą wyróżnić należy odpowiedzialność, która łączy się z wyborami dokonywanymi przez człowieka w świetle wolności, jako drugą – odpowiedzialność za drugiego człowieka, grupę ludzi, wspólnotę parafialną, diecezję, Kościół powszechny. W rozumieniu kard. K. Wojtyły ten drugi sposób pojmowania odpowiedzialności łączy się w sposób oczywisty z pierwszym, ponieważ każdy ksiądz zanim podejmie odpowiedzialność za wspólnotę ludzi, przed którą zostanie postawiony, musi najpierw odpowiedzialnie podjąć osobisty wybór w świetle wolności: albo chce być księdzem i duszpasterzem, albo nie; albo potrafi podjąć się tego zadania, albo nie; czuje się powołany

<sup>155</sup> Tamże.

<sup>156</sup> Tamże.

do tego zadania albo nie. Zaczynając od tego drugiego aspektu podejmowania odpowiedzialności za innych ludzi, kard. K. Wojtyła swoim życiem afirmował służebny charakter posługi kapłańskiej. Przez wszystkie lata swojego życia miał świadomość tego, że będąc sługą sług, jest jednocześnie zawsze odpowiedzialny za powierzonych mu wiernych. Dlatego też zabiegał o to, aby dotrzeć do wszystkich swoich „parafian”, za których czuł się przed Bogiem odpowiedzialny. Niektórzy zarzucali mu to, że będąc Namiestnikiem Chrystusa, zachowywał się jak zwykły proboszcz. Zważywszy na fakt, że Jan Paweł II rzeczywiście czuł się „proboszczem, którego parafią jest cały świat”, o czym zresztą sam mówił, należy uznać ten zarzut za nieuprawomocniony. Należy zauważyć, iż to właśnie z poczucia odpowiedzialności wynikały wszystkie podróże apostolskie Jana Pawła II, będące wyznacznikiem jego pontyfikatu. Z perspektywy czasu można odnieść wrażenie, że ta odpowiedzialność nie była dla niego brzemieniem. Owo „rozszerzenie i ubogacenie drugim człowiekiem” dodawało mu sił i nadawało sensu kapłańskiemu życiu. Dar postrzegania odpowiedzialności jako ubogacania pozwolił mu na prowadzenie posługi duszpasterskiej w niespotykanej dotąd jakości.

Jest rzeczą charakterystyczną i godną podkreślenia, że Jan Paweł II, nazywany przez niektórych „superstar”, brał zawsze na siebie odpowiedzialność za decyzje i nigdy nie zmieniał zdania, jeśli był do jakiejś racji przekonany. Walczył o te racje i nie dopuszczał kompromisów. Z tego powodu postrzegany był jako człowiek konserwatywny. Jednak niektórzy widzieli w Papieżu człowieka bardzo postępowego, m.in. dlatego, że kard. K. Wojtyła posiadał niezwykle łagodność charakteru, która przejawiała się w braterskim podejmowaniu problemów innych ludzi. Prawie nigdy nie krzyczał na drugiego człowieka, nigdy nie potępiał, zawsze brał na siebie odpowiedzialność za współbrata, nawet tego poszukującego. Nieustannie też wyciągał do błędzących swe otwarte ramiona. Co więcej, odpowiedzialność za drugiego człowieka realizował także w ten sposób, że każdy, komu było dane spotkać się z Papieżem, miał poczucie dowartościowania w słowach, gestach, a czasami tylko spojrzeniu. Z relacji jednego z bliskich współpracowników papieskich wynika, że Jan Paweł II czuł się odpowiedzialny tak samo za Afrykańczyka, który pędzi ubogie życie, jak i za monarchę z gospodarczo mocno rozwiniętego państwa. Podawał rękę prezydentom i premierom z takim samym zaangażowaniem, jak wtedy, gdy w nędznym przytułku Kalkuty gładził po twarzy umierającego trędowatego.

Warto też zauważyć, że dla kard. K. Wojtyły odpowiedzialność była niezłączna z wolnością człowieka. W jego nauczaniu wolność jawi się jako dar człowiekowi dany, a jednocześnie zadany, z którego może on efektywnie korzystać tylko wtedy, gdy podejmuje odpowiedzialność. Jednak nie każdy człowiek posiada umiejętność ogarniania rozumem daru wolności. Wolność jest darem, którego

dogłębne rozpoznanie i zdefiniowanie nastęrcza większości ludziom sporych kłopotów. Zazwyczaj człowiek ogranicza się do rozeznania daru wolności w kategorii: chcę albo nie chcę. Taki sposób podejmowania wyborów w perspektywie płytko pojmowanej wolności może prowadzić w konsekwencji do rozwiązań sprzecznych z *Dekalogiem* i sumieniem. Ludzie często nie mają świadomości mechanizmów, które determinują podejmowanie wszelkich decyzji. Jan Paweł II w swojej książce *Pamięć i tożsamość* pokazał, że przy każdorazowym podjęciu wyboru w wolności, ludzie kierują się innymi kryteriami. Papież starał się uwrażliwić swoich słuchaczy na etyczny udział kategorii dobra, który w chwili podejmowania wyboru dokonuje się w człowieku. Idąc za św. Tomaszem, Jan Paweł II ukazał rozróżnienie dobra na dobro godziwe, użyteczne i przyjemne. Uświadamiał różne motywacje, z jakimi człowiek podchodzi do momentu podjęcia wyboru. Wszystko zależy od tego, czy ludzie, dokonując wyboru w świetle wolności, mają na celu dobro godziwe, które nie zakłada czerpania osobistych korzyści, czy też podejmują wybory, zakładając doświadczenie przyjemności bądź też czerpanie osobistych korzyści, nie bacząc na dobro godziwe służące ogółowi. Tylko odpowiedzialne podejmowanie wyborów może być źródłem szczęścia człowieka. Papież, rozważając zagadnienie odpowiedzialności w podejmowaniu wyborów, przestrzegał przed liberalizmem prymitywnym, będącym skrajnym przejawem kierowania się ku dobru przyjemnemu dającym korzyści tylko osobie, która dokonuje wyboru, bez patrzenia na dobro innych ludzi, a czasem nawet wbrew chrześcijańskiej miłości do drugiego człowieka. Trudno też nie zauważyć, że liberalizm ten w konsekwencji nie będzie drogą ku osiągnięciu dobra nawet dla osoby wybierającej tzw. dobro przyjemne. Jan Paweł II zwracał uwagę na to, że tok myślowy utylitarystów zakładających dobro przyjemne dla jak największej liczby osób może łatwo przesłonić wartość istoty ludzkiej, samej w sobie, bez potrzeby osiągnięcia korzyści, dlatego, odwołując się do I. Kanta, skłaniał się ku podejmowaniu odpowiedzialnych wyborów w aspekcie tzw. dobra godziwego – bezinteresownego. Nadto odpowiedzialność winna iść w parze ze świadomością i poznaniem. Mało kto jednak zadaje sobie pytanie o motywacje przy podejmowaniu wyborów. W takim przypadku prawie zawsze brak poznania przynosi negatywne konsekwencje. Dlatego też winno się dbać o poznanie i respektowanie daru wolności wśród ludzi. Wszak samo poznanie i rozeznanie obarczone jest odpowiedzialnością. Ksiądz Jan Kowalski, podobnie jak W. Chudy, taką relację nazywa odpowiedzialnością za prawdę poznaną, jest to odpowiedzialność za poznanie<sup>157</sup>.

<sup>157</sup> Por. J. Kowalski, *Odpowiedzialność moralna*, w: J. Nagórny, K. Jerzyna (red.), *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania moralnego*, Radom 2005, s. 373-376.

Jest ona swoista dla osób prowadzących i nauczających Lud Boży oraz wskazujących innym ludziom na życie według wartości etycznych.

Niektórzy badacze nauczania Jana Pawła II zwracają uwagę na zagadnienie moralnej odpowiedzialności zbiorowej: wszystkich wobec wszystkich<sup>158</sup>. Tym, co wyróżniało jego pontyfikat było podejście personalne do wszystkich zagadnień związanych z odpowiedzialnością. Papież wywodzący się z kraju, gdzie odpowiedzialność zbiorowa oznaczała najczęściej brak odpowiedzialności wyczulony był na wyraźne adresowanie przesłania, które przygotowywał z myślą o konkretnych osobach czy też grupach społecznych. Dlatego postrzegano go jako papieża, który mówiąc do tłumów, mówił do każdego z osobna. Potwierdzają to ci, którym dane było doświadczyć osobistego spotkania.

Pozostając w temacie odpowiedzialności, zauważyć też trzeba, iż taki personalny sposób prowadzenia duszpasterstwa doprowadził do wyszczególnienia światowych dni poświęconych konkretnym grupom społecznym. To właśnie za czasu pontyfikatu Jana Pawła II ustanowiono najwięcej obchodów dla poszczególnych społeczności, m.in. Światowe Dni Młodzieży. Pomyślane zostały one tak, aby dowartościować ludzi młodych i wskazać na młodość Kościoła jako na największy skarb. Wydarzenie to cały ciężar przesłania kierowało ku podejmowaniu odpowiedzialności za losy świata. Branie odpowiedzialności za czas, który dopiero nadejdzie stał się motywem spójnym dla wszystkich Światowych Dni Młodzieży za pontyfikatu Papieża. Nie ma tutaj jednak mowy o odpowiedzialności zbiorowej. „Każdy i każda z was powołany jest do podjęcia odpowiedzialności za przyszłość świata. Każdy i każda z was jest odpowiedzialny za swoich rówieśników, oddalonych od Chrystusa”<sup>159</sup>. Mówiąc do tłumów, Jan Paweł II przekonywał każdego młodego człowieka z osobna do podjęcia odpowiedzialnych wyborów na drodze do świętości. Zachęcał do podjęcia indywidualnej walki o świętość i osobiste świadectwo, dzięki czemu także i inni, przez naśladownictwo, zechcą wstąpić na tę drogę. Nie ma więc tutaj mowy o odpowiedzialności zbiorowej. Kiedy mówił o podejmowaniu odpowiedzialności, zachęcał – „zaczynj od siebie”. Tak samo, gdy nauczał o odpowiedzialności społecznej (Legnica, 2 VI 1997 r.). Chociaż wskazywał na wspólną chrześcijan naznaczoną odpowiedzialnością, „aby podjąć się wielkiego czynu, wielkiego dzieła, które cywilizację przepoją duchem sprawiedliwości i miłości”, to jednak zaraz dodał: „Każdy człowiek wierzący jest w jakiś sposób odpowiedzialny za kształt życia społecznego. Chrześcijanin

<sup>158</sup> Tamże.

<sup>159</sup> Tamże.

żyjący wiarą, żyjący Eucharystią jest wezwany do budowania przyszłości swojej i swego narodu<sup>160</sup>.

Jan Paweł II odpowiedzialność wiązał z dojrzałością. Jest oczywiste, że człowiek niedojrzały nie może brać odpowiedzialności ani za siebie, ani za innych ludzi, a tym bardziej za cały naród. Próby podejmowania odpowiedzialności przez osoby niedojrzałe kończą się prawie zawsze wyborem dobra przyjemnego. Papież przestrzegał przed jeszcze innym zagrożeniem wynikającym z braku dojrzałości<sup>161</sup>, jakim jest możliwość odcięcia się chrześcijanina od obowiązków przynależnych mieszkańcom tego świata. „To, że chrześcijańska koncepcja prowadzi nas ku nowemu niebu i nowej ziemi (por. Ap. 21,1) nie osłabia naszego poczucia odpowiedzialności za tę doczesną ziemię, raczej je rozbudza. Pragnę z całą mocą przypomnieć to na początku nowego tysiąclecia, ażeby chrześcijanie czuli się bardziej niż kiedykolwiek wezwani, aby nie zaniedbywać obowiązków przynależnych mieszkańcom tej ziemi. Ich zadaniem jest przyczyniać się, kierując się światłem Ewangelii do budowania świata na miarę człowieka i odpowiadającego we wszystkim zamysłowi Boga<sup>162</sup>. Jan Paweł II bardzo często powtarzał, że coś jest człowiekowi dane, ale jednocześnie zadane. Jako filozof i nauczyciel akademicki wiedział, że odpowiedzialność przejawia się w tym, aby zadanie postawione przed człowiekiem rozwiązywać. Przeważnie taka postawa jest daleka od dążenia ku dobru przyjemnemu, a raczej prowadzi do wyrzeczeń i podjęcia jakiegoś ciężaru. Odpowiedzialność była dla Papieża słodkim ciężarem, ale jak sam mówił: „Zadanie podjęcia się odpowiedzialności, chociaż jest pełne troski o drugiego człowieka, to jednak ubogaca osobę biorącą na siebie odpowiedzialność<sup>163</sup>.

Po dokonanej analizie sposobu rozumienia odpowiedzialności przez Jana Pawła II i próbach odczytania jego integralnego wychowania<sup>164</sup>, zasadne wydaje

<sup>160</sup> Tamże.

<sup>161</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Ecclesia de Eucharistia” o Eucharystii w życiu Kościoła*, Warszawa 2003.

<sup>162</sup> Tamże.

<sup>163</sup> Tamże.

<sup>164</sup> Zob. prace A. Rynio: *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 477; *Myśl pedagogiczna Jana Pawła II w kontekście współczesnego sporu o człowieka*, w: J. Piekarski, J. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, Łódź 2002, s. 289-304; *Pedagogiczne przesłanie Jana Pawła II*, „*Inspiracje*” 6 (1997) nr 5, s. 7-8; *Świętość priorytetowym zadaniem programu duszpasterskiego na nowe tysiąclecie*, w: A. Kryński (red.), *Ewangelizacja a edukacja w trzecim tysiącleciu*, Częstochowa 2002, s. 200-215; *Treść przesłania pielgrzymki do Polski*, „*Inspiracje*” 6 (1997) nr 6, s. 7-8; *Wokół „Fides et ratio”. Refleksje pedagoga*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, s. 133-144; *Wychowanie godne osoby*, „*Inspiracje*” 7 (1998) nr 1, s. 7-8; *Wychowawcza wizja Jana Pawła II źródłem nadziei*

się przywołanie zadań papieskiego wychowania do odpowiedzialności. Istotne jest pokazanie struktury i funkcji wychowania do odpowiedzialności widzianego integralnie i realistycznie, a ujmowanego w kategorii bytu osobowego. Ukazując wychowanie jako „twórczość w przedmiocie najbardziej osobowym”, wskażę nie tylko na osobowy wymiar celów wychowania, ale również na nowość życia wpisana w papieski ideał wychowawczy. Mając na uwadze cel niniejszej dysertacji, dostrzegam potrzebę przeprowadzenia tego rozważania w powiązaniu z przyjmowaną przez Ojca Świętego przesłanką filozoficzną wyprowadzaną z ontycznej struktury osoby, jak również odczytaniem teoretycznego kontekstu wychowania jako takiego i przybliżeniem przyjmowanego przez Jana Pawła II sposobu jego definiowania. Nie roszczę sobie pretensji do wyczerpania bogactwa zagadnień składających się na integralne wychowanie osoby odpowiedzialnej w nauczaniu Papieża, chciałabym też zwrócić uwagę na realizm, radykalizm i uniwersalizm analizowanej wizji wychowania. Wydaje się, że przyjęty plan rekonstrukcji elementów papieskiego sposobu widzenia odpowiedzialnego wychowania, świadomie zawężony jedynie do płaszczyzny osobowej i niedeprecjonujący w niczym płaszczyzny moralno-aksjologicznej, społeczno-kulturowej czy religijnej, o czym pisałam we wcześniejszych publikacjach<sup>165</sup>, pozwoli dostrzec nie tylko istotne

---

*dla współczesnych*, w: F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Kraków 1999, s. 155-168; *Wychowawcze posłannictwo rodziny chrześcijańskiej w nauczaniu Jana Pawła II*, „Episteme” 2000, nr 9, s. 51-84. (Autorska bibliografia dotycząca papieskiego nauczania Jana Pawła II liczy ponad 60 publikacji).

<sup>165</sup> Zob. m.in. A. Rynio: *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II; Integralne wychowanie osoby w nauczaniu Jana Pawła II*, w: D. Bis, M.L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, s. 13-36; *Jakość edukacji akademickiej warunkowana potrzebą integralnego wychowania osoby*, w: R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, Lublin 2014, s. 75-91; „*W was jest nadzieja*”... O wychowaniu młodzieży w posłudze duszpasterskiej Jana Pawła II, „Ethos” 27 (2014) nr 1, s. 155-174; *Refleksje nad osobą i dziełem Karola Wojtyły – Jana Pawła II w kontekście jego więzi z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim*, w: R. Skrzyniarz, M. Łobacz, B. Borowska (red.), *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, Lublin 2015, s. 457-470; *Ontyczny wymiar wychowania podstawą integralnego wychowania osoby w nauczaniu Jana Pawła*, w: M. Sztaba, A. Różyło (red. nauk.), *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty*, Lublin 2015, s. 29-51; *Dziecko przedmiotem troski świętego Jana Pawła II*, w: K. Bocheńska-Włostowska, E. Kopeć (red.), *W trosce o edukację dziecka*, Warszawa 2015, s. 7-28; *Istotowo-pedagogiczny aspekt kształtowania szacunku dla życia ludzkiego światła „Evangelium vitae” świętego Jana Pawła II*, w: M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś (red.), *Pedagogiczny wymiar kształtowania szacunku dla życia ludzkiego w świetle „Evangelium vitae” świętego Jana Pawła II*, Lublin 2015, s. 15-30; *Wychowawczy potencjał małżeństwa i rodziny w nauczaniu św. Jana Pawła II*, w: A. Rynio, K. Braun, M. Jeziorański, I. Szewczak (red.), *Obudzić (nie)*



założenia dotyczące jego zadań, ale i podstawy treściowe, na których Jan Paweł II budował swoje przesłanie pedagogiczne.

Biorąc pod uwagę życie i twórczość kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II, z całą pewnością powiedzieć można, że w centrum jego nauczania znajdował się człowiek zdolny do poznania i odczytania sensu obiektywnej prawdy, doświadczający własnego ciała, faktów moralnych i religijnych, widziany w kategorii osoby i podmiotu działania. Jako osobę wyróżnia go to, że jest samoświadomy, doświadczający, wolny, samostanowiący, odzwierciedlający i refleksyjny, a przez to zdolny do odkrywania ciała, które ma instynkty, jakości zmysłowe (moralny, religijny, społeczny, estetyczny) i to, co duchowe. Papież ujmując człowieka jako osobę widzianą przez pryzmat natury, czyli aktywności bez reszty zawartej w dynamicznej gotowości podmiotu i jedności duchowo-materialnej, charakteryzuje ją jako zdolną do odbierania wrażeń, wzruszeń, czuć, przeżywania wartości, doświadczania wolności, godności, prawdy, piękna, dobra, ale także wartości samej siebie jako źródła dochodzenia do własnej tożsamości, adekwatnego sposobu widzenia elementów konstytuujących jej osobowość, czyli popędów, temperamentu, potrzeb, motywów, postaw, wartości, charakteru, dojrzałości w aspekcie dojrzałości intelektualnej, uczuciowej i moralnej; noetycznego wymiaru osobowości czy doświadczania wartości samej siebie w dialogu z innymi. W koncepcji papieskiej osoba jako podmiot istnienia i działania, jako konkretny człowiek to „ktoś”, kto przez wszystko co czyni i co się w nim dzieje, staje się coraz bardziej „jakimś”, a nawet poniekąd coraz bardziej „kimś”. Nade wszystko staje się nim przez swoje czyny świadomie podejmowane. Ta postać ludzkiego *ferii* (stawania się) zakłada sprawczość, czyli przyczynowanie właściwe dla osoby. Owocem tego przyczynowania i homogennym skutkiem sprawczości osobowego „ja” jest moralność. Zaś jedność i tożsamość ludzkiego „ja” jako bytu podmiotowego jest możliwa dzięki transcendencji, w której znajduje ono swą rację bytu i sens.

Z pedagogicznego punktu widzenia godnym zauważenia jest też fakt, że dla Jana Pawła II istnienie (*esse*) właściwe człowiekowi jest osobowe, a nie indywidualne w znaczeniu indywidualizacji natury, a intelekt nie tworzy prawdy, lecz ją odczytuje. Jedność duszy i ciała jest jednością ontyczną, to zaś sprawia,

---

*odkryty potencjał małżeństwa i rodziny*, Lublin 2015, s. 181-212; *Etyczno-społeczny wymiar pracy w nauczaniu Jana Pawła II*, w: M. Tkaczyk, M. Krupa, K. Jaworski (red.), *Veritatis in caritate. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Andrzeja Szostka*, Lublin 2016, s. 395-402; *Rozumienie kultury w nauczaniu św. Jana Pawła II* (cz. I), „Powinność. Pismo Kulturalno-Społeczne Ziemi Chełmskiej” 2016 nr 5, s. 9-11; *The Integral Education of a Person as an Opportunity to Develop and Retain human Identity in „Liquid Modernity”*, w: J. Stala, A. Porębski (red.), *World Youth Days. A Testimony to the Hope of Young People*, Kraków 2016, s. 505-520.

że natura zawiera w sobie treściowe i moralnie wiążące znaczenia, ponieważ odzwierciedla w sobie prawo Boże. Stąd myśl Papieża sprzeciwia się takiemu rozumieniu człowieka, w którym natura pojmowana jest jako efekt działania ślepych sił ewolucji.

Kolejną istotną i możliwą do odczytania z ontycznego wymiaru osoby przesłanką dla wychowania jest papieska teza, że człowiek z natury jest otwarty na transcendencję, jest otwarty na Boga. Osoba nie jest bytem wyłącznie naturalnym (przyrodniczym). Jan Paweł II sprzeciwiał się pojęciu „czystej natury”, które zakłada, że sfera Bożej łaski nie znajduje uwarunkowań w antropologicznej strukturze człowieka.

Rozumienie natury człowieka widzianego w kategorii osoby legło u podstaw wychowania przypominającego *ars cooperativanaturae*, tzn. sztukę na usługach natury, przy czym natura nie jest utożsamiana z materią ogołoconą z sensów, lecz stanowi rodzaj języka domagającego się odczytania i respektowania jego praw. Intelkt nie jest tu czymś w rodzaju *tabula rasa*, jak mówił Arystoteles, ale stanowi żywotne i aktywne źródło poznania.

W nauczaniu Jana Pawła II przyjęcie antropologicznych podstaw wychowania wywołuje określone konsekwencje natury pedagogicznej i pozwala rozumieć proces samego wychowania do odpowiedzialności jako wprowadzanie w prawdę i pomoc w odkrywaniu oraz osiągnięciu tego, co dobre. Z obiektywnej prawdy ontologicznej, której człowiek sam może doświadczyć, poznać i zrozumieć, odczytując jej sens i znaczenie, można wyprowadzić nie tylko specyficzne dla Papieża rozumienie fenomenu wychowania, ale i charakterystyczny sposób formułowania jego celów, zasad i treści w płaszczyźnie etyczno-aksjologicznej, moralno-społecznej, teologicznej, nie wyłączając osobowej. Z kolei z analiz prowadzonych na gruncie teorii wychowania wynika, że sposób definiowania fenomenu wychowania jako takiego, a wychowania do odpowiedzialności w szczególności, zakłada określoną jego koncepcję, zależną od przyjmowanej wizji człowieka, świata, moralności i jego miejsca w świecie.

Z doświadczenia, jak i teorii wychowania wynika, że niemal każdy pedagog-wychowawca we właściwy sobie sposób podejmuje próbę zdefiniowania wychowania, którym się zajmuje. W efekcie możemy znaleźć wiele określeń, które wykluczają się lub uzupełniają. W teorii zauważyć można jego społeczne, interakcyjne, relacyjne, węższe lub szersze rozumienie. Ważne jest tu postrzeganie celu życia, miejsca wychowania, roli wychowawcy, stylu wychowania i miłości wychowującej.

W nauczaniu kard. K. Wojtyły-Jana Pawła II wychowanie, podobnie jak odpowiedzialność, ma różne ujęcia, znaczenia i aspekty (pedagogiczny, socjologiczny, psychologiczny, ontyczny). Należy ją rozpatrywać, jak to zostało

uczynione w części pierwszej niniejszej dysertacji, od strony filozoficznej, etycznej, psychologicznej, pedagogicznej i społecznej. Istotę wychowania, o czym pisałam wielokrotnie, szczegółowo analizując papieskie nauczanie, Jan Paweł II upatrywał w tym, „ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał», – aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem, to znaczy, ażeby również umiał bardziej «być» nie tylko «z drugimi», ale i «dla drugich»<sup>166</sup>. Ta definicja wychowania kieruje naszą uwagę na szczególną właściwość człowieka, jaką jest jego potencjalność, możliwość rozwoju, a zarazem zdolność transcendowania. W praktyce tak rozumiane wychowanie sprowadza się do rozwijania wewnętrznych osobowych zdolności i mocy ludzkich. Prowadzi – jak mówił Papież – do rozwoju doskonałości, właściwej danemu człowiekowi pełni, spełnienia człowieka. Tak rozumiane wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania postawy względem siebie, Boga i stosunków międzyludzkich. Jest ono bliskie rozumieniu Ignace’a Verhack’a, moralisty i eksperta do spraw wychowania na Soborze Watykańskim II, dla którego wychowanie to coś „więcej niż funkcjonalna pomoc przy dorastaniu”. Autor ten utożsamiał wychowanie ze „wzbudzaniem poznania własnego istnienia”, a wśród jego celów eksponował „szeroko rozumianą odpowiedzialność, budzenie do życia dobrego i wzrastanie ku samodzielności poprzez uczenie się z doświadczenia”<sup>167</sup>.

Warto zauważyć, że papieskie pojęcie „uczłowieczania” na drodze wychowania bynajmniej nie zostało zaczerpnięte z teorii wychowania. Można je znaleźć w wygłoszonej przez Jana Pawła II homilii do rodzin 15 maja 1982 r. w Bradze (Portugalia). Rozwijając znaczenie tego słowa, Papież wyjaśnia, iż „człowiek, będąc człowiekiem od pierwszej chwili swego poczęcia w łonie matki, stopniowo uczy się być człowiekiem – i ta podstawowa wiedza utożsamia się właśnie z wychowaniem”. Od niego zależy przyszłość człowieka, rodziny i całej ludzkości. Odwołując się do myśli Jana Pawła II, spróbuję przybliżyć podstawowe wymiary ideału owej „uczłowieczającej funkcji wychowania”, za którą człowiek jest odpowiedzialny. Ku czemu zatem należy dążyć na drodze wychowania? I co w tym wychowaniu, będącym prawem i powinnością przede wszystkim rodziców, jest najistotniejsze?

<sup>166</sup> Por. Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w UNESCO, Paryż 2 VI 1980, w: M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula (red.), *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia i homilie*, Rzym 1986, 1988<sup>2</sup>, s. 58-59; *Teologia kultury. Wybór tekstów*, w: J. Kowalski, D. Sikorski, G. Ślęzak (red.), *Poznać człowieka w Chrystusie. Jan Paweł II o godności ludzkiej*, Częstochowa 1983, s. 203.

<sup>167</sup> Por. I. Verhack, *Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, s. 79-89.

Termin „wychowywać” dla Jana Pawła II posiadał wiele znaczeń. Wśród różnorodnych kontekstów wyróżnia się „wzrastanie w pełni człowieczeństwa”, w pełni życia. Pełnię tę ma człowiek z Boga, w Chrystusie, za pośrednictwem Ducha Świętego. I w tym znaczeniu jest to wychowanie sięgające prawdy początku, uwzględniające przeznaczenie każdego człowieka. Papieską naukę o wychowaniu ująć można w ramy żywej „pedagogii wiary” wiążącej człowieka z Bogiem i ludźmi w osobie Jezusa Chrystusa, bez którego nie sposób zrozumieć dziejów ludzkich, świata czy kultury.

Owa „pedagogia wiary” w Boga, który ukazał człowiekowi kształt jego przeznaczenia, objawiając Siebie samego i dał poznać imię ludzkiego przeznaczenia przez Swoją Obecność, pozwala wyodrębnić specyficzne dla papieskiego nauczania płaszczyzny wychowania. Jedną z nich jest płaszczyzna osobowa. Istotnymi wymiarami tego wychowania, ujmowanego przez pryzmat celów i zadań, są: wierność Bogu, sumieniu, zasadom i ludziom, formowanie się myślenia realistycznego i etycznego, mądrość, prawda, wolność, dobro, świętość, szczęście, nawrócenie, wiara, nadzieja, miłość, szacunek, dialog, odpowiedzialność, przynależność. Lista ta nie ma jednak charakteru zamkniętego. Do tak postrzeganych wymiarów wychowania, mających na celu pełnię doskonałości wyrażającą się w odpowiedzialności za integralny rozwój osobowości wychowujących i wychowywanych, powrócę w dalszych analizach. Mając zaś na uwadze papieski sposób widzenia istoty procesu „uczłowieczania”, warto zauważyć, iż w jego ujęciu wychowania, jak mało gdzie, podkreślana jest specyfika wzrastania w człowieczeństwie ze świadomością tego, kim się jest, jakie się ma predyspozycje i kim być się powinno. W świadomości tego tkwi siła osoby, jej ideał i to, co do niego prowadzi. Najprostszą drogą prowadzącą do realizowania ideału jest odkrycie prawdy o własnym powołaniu i misji oraz życie nimi niezależnie od okoliczności. Treści wychowania odnoszone są tu do ontycznych korzeni osoby ludzkiej. Są nimi: istnienie, rozwój, celowość, samopoznanie, rozumność, doświadczenie, wolność, przeżycie sprawstwa czynu, wstyd, wina, grzech, miłość, śmierć, samozależność, samopanowanie. Jan Paweł II budząc świadomość bycia osobą i świadomość działania, za które człowiek jest odpowiedzialny, zwracał uwagę na wpisane w ludzkie serce potrzeby. Według niego fundamentalnymi potrzebami są: miłość, prawda, dobro, piękno, szczęście, doskonałość, przynależność<sup>168</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że w tak rozumiany ideał wychowania wpisana jest nowość życia. Polega ona na przyłgnięciu do prawdy i dobra, które mają swoje źródło w Bogu żywym i obecnym objawiającym się w osobie Jezusa Chrystusa. Jan Paweł II widząc w Nim źródło, podstawę i ostateczny autorytet moral-

<sup>168</sup> Por. Rynio, *Integralne wychowanie w nauczaniu Jana Pawła...*, s. 109.

ny w swoim nauczaniu, pokazywał wartość przynależności i wierności Bogu. Z jego życia i nauczania wynika, że w Boga należy się wpatrywać tak jak dziecko wpatruje się we własną matkę. Co więcej, przez pryzmat tej przynależności i oddania siebie do dyspozycji Temu, który z niczego powołuje człowieka do istnienia, i którego obraz człowiek nosi w sobie, Jan Paweł II każe patrzeć na rzeczywistość, nie wyłączając z niej ludzkiego grzechu i nieadekwatności. Stąd wychowanie, jakie proponuje, uczy nie tylko cnoty, czyli sprawności, przyzwyczajenia trudno osiągalnego, stanowiącego zarazem siłę życia i charakteru, ale uczy też bólu grzechu, prostoty serca i budowania własnego życia i życia bliźnich na pewności, iż niezależnie od sytuacji i okoliczności człowiek jest przez Boga miłowany. Wychowanie to bazuje na pamięci wielkich dzieł Boga, przyjaźni z Nim i innymi. Co więcej, ono tej pamięci uczy i ją wydoskonala. To, co Jan Paweł II mówił dotykało najgłębszych pragnień serca człowieka i z nimi korespondowało. Dotykając życia ludzkiego i tego wszystkiego, co się nań składa, Ojciec Święty apelował do czystości i pokory myśli. Głosząc orędzie wiary, nadziei i miłości, uczył, jak pokonywać wszystko to, co negatywne, jak współżyć z innymi, jak kochać by smakować jedność, a przez to spełnić się na wieczność.

Papież swoich słuchaczy traktował jako świadków i powierników prawdy. Oczekiwał, że słuchający go, poznając normatywną moc prawdy i doświadczając miłości Boga, zaczną nią promieniować, siebie oddając Bogu do dyspozycji. Ojciec Święty nauczał, że „należy zgodnie z postępowaniem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych, do zdobywania stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należytym kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiągnięciu prawdziwej wolności, po wielkodusznym i stanowczym przezwyciężaniu przeszkód. Winni oni otrzymać pozytywne i roztropne wychowanie seksualne, dostosowane do ich wieku. Poza tym trzeba ich tak przygotować do uczestniczenia w życiu społecznym, aby wyposażeni należycie w konieczne do tego i odpowiednie środki, mogli włączyć się czynnie w różne zespoły ludzkiej społeczności i chętnie zabiegali o wspólne dobro” (DWCH, nr 1, a, b, por. 3 a). Wydaje się, że przywołana charakterystyka w pełni oddaje istotne aspekty wychowania osobowego obecne w nauczaniu Jana Pawła II. Poniekąd wyznaczają one postać ponoszenia pełnej odpowiedzialności za stopień własnej dojrzałości osobowej w sferze intelektualnej, moralnej, emocjonalnej, kulturalnej (duchowej), społecznej i nakładają konkretne obowiązki dotyczące integralnego rozwoju osoby.

Innym sposobem papieskiego ujmowania istoty wychowania jest przeświadczenie, że „człowiek w pełni wychowany, zdolny wychowywać sam siebie i dru-

gich, to człowiek w pełni dojrzały we wszystkich wymiarach i możliwościach”<sup>169</sup>. Mając na względzie papieski sposób ujmowania istoty wychowania przynależącego do *cultura animi*, rozumianej jako dojrzewanie człowieka we wszystkich jego zdolnościach i wymiarach, należy zauważyć, że wychowanie to ma uczyć człowieka poznawania rzeczywistości i wychowywać go tak, aby stawał się człowiekiem w całości kształcie swego istnienia i relacji międzyludzkich. Przy czym, „człowiek nie może zrealizować siebie w pełni, zrealizować w pełni swego człowieczeństwa, jeśli nie żyje nadprzyrodzonym wymiarem swego własnego istnienia w świecie i swym związkiem z Bogiem”<sup>170</sup>. Właściwe znaczenie wychowania człowieka objawia odwieczne Słowo Ojca, „które stając się człowiekiem, objawiło człowiekowi jego własne człowieczeństwo i jego pełny wymiar, to znaczy synostwo Boże” (GS, nr 16).

W świetle tak formułowanej istoty wychowania szczególnego znaczenia nabiera fakt nie tylko usynowienia, ale „bycia człowiekiem”, jak również wszystko to, co człowiek „ma” i „posiada”, czyli to, co człowiekowi zostało jakoś „dane i zadane”, za co ponosi odpowiedzialność. Tym zaś, co zostało mu dane i zadane jest jego własne człowieczeństwo i pragnienie postępu ku „bardziej ludzkiemu światu”, „ludzkiemu życiu” bazującemu na prawdzie i wolności. Wyrażenia te mają charakter nie tylko kwalifikujący, ale i postulatyczny, o czym świadczy występowanie przysłowka „bardziej”. Niezależnie też od szczegółowych treści, jakie ten niesłychanie pojemny termin niesie ze sobą, trzeba w nim podkreślić uzależnienie wizji „nowego świata” i wychowania od przyjmowanej koncepcji człowieka. Termin „bardziej ludzki świat” odniesiony do wychowania pojawia się w nauczaniu Jana Pawła II w kontekstach wyraźnie nawiązujących do wypowiedzi soborowych. Niejednokrotnie jest to wołanie o „pełną prawdę o człowieku” (CA, nr 41) realizującym się na drodze „prawdziwego” (SRS, nr 9, 35, 42; CA, nr 29; ChL, nr 42)<sup>171</sup>, „integralnego” (ChL, nr 32) i „pełnego rozwoju” (ChL, nr 28, 32). Przy czym celem i szczytem tego rozwoju jest przede wszystkim sam człowiek stanowiący jego podmiot (LE, nr 18). Jednak, aby rozwój odpowiadał naturze człowieka stanowiącej podstawę dla wychowania, musi uwzględniać ludzkie dążenie do prawdy, moralność i związek człowieka z Bogiem. Winien mieć na uwadze ludzką transcendencję (FC, nr 6; SRS, nr 28, 33; CA, nr 29) i powołanie do świętości.

<sup>169</sup> Tamże, s. 110.

<sup>170</sup> Jan Paweł II, *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem*. Przemówienie do świata kultury, Rio de Janeiro 1VII 1980, w: M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula (red.), *Wiara i kultura...*, s. 72.

<sup>171</sup> Tenże, *Posynodalna adhortacja apostołska „Christifideles laici” o powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie 20 lat po Soborze Watykańskim II*, Watykan 1988.

Nie dziwi zatem fakt, iż papieskie rozumienie wychowania było warunkowane koniecznością zdobycia pełnej prawdy o człowieku jako osobie i realistycznego jej odczytania. Przy czym prawda ta nie jest idealizacją. Jak to widzieliśmy, polega ona na odczytaniu statusu ontycznego człowieka jako osoby (świadomości bycia i działania), czyli tej formy bytowania, która ma swoje uwarunkowania płynącym z natury. Istotna jest świadomość przygodności, kruchości, niewystarczalności, grzeszności. Integralna wizja wychowania do odpowiedzialności nie może nie dostrzegać tych elementów w jego naturze, które z jednej strony stanowią źródło bycia wychowywanym, a z drugiej – utrudniają jego realizację. Autentyczne wychowanie do odpowiedzialności jest dla Jana Pawła II wychowaniem integralnym w swej strukturze i treści. Najpierw wymaga uznania integralności bytu ludzkiego, w którym cielesność i duchowość – mimo ich naturalnego powiązania – są nieredukowalne do siebie.

Realizowanie tak rozumianego wychowania zakładała refleksję nad własnym doświadczeniem i zamiłowaniem do obiektywnej prawdy, w szczególności zaś dotyczy to człowieka młodego potrzebującego wychowania do odpowiedzialności w sposób szczególny. W relacji do młodych Jan Paweł II mówił o „sztuce wychowania pozytywnego, ukazującego dobro właściwych i angażujących doświadczeń, urzekających szlachetnością i pięknem” (JP, nr 8)<sup>172</sup>. Co więcej, jest to „sztuka pomagania młodym w «wewnętrznym wzrastaniu» przez rozbudzanie ich wewnętrznej wolności oraz przez przewycięzanie zewnętrznych uwarunkowań i formalizmów” (JP, nr 8). Do istoty tej sztuki należy „pozyskiwanie młodzieńczych serc, by z radością i zadowoleniem zapalać je do dobra, prostując wypaczenia i przysposabiając je do przyszłych zadań poprzez rzetelną pracę nad charakterem” (JP, nr 8). Owo pozyskiwanie odbywa się na drodze prawdziwego bycia do dyspozycji młodzieży, szczerzej życzliwości i umiejętności dialogu.

Ujmując wychowanie jako „sztukę” Jan Paweł II zauważa, że wychowanie, będąc jednym z rodzajów ludzkiej działalności, jest świadomym i celowym działaniem zachodzącym między wychowawcą a wychowankiem, polega „na wzajemnym obdarzaniu człowieczeństwem” (a jest to „obdarzanie dwustronne”) i wymaga szczególnej postawy wychowawcy, jak i całego zespołu sposobów i poczynań bazujących na przekonaniach płynących z rozumu i wiary. „Rodzice obdarzają swym dojrzałym człowieczeństwem nowo narodzonego człowieka, a ten z kolei obdarza ich całą nowością i świeżością człowieczeństwa, które z sobą przynosi na świat. Nie przestaje to być aktualne również w przypadku

<sup>172</sup> Jan Paweł II, *List „Juvenum Patris” w 100. rocznicę śmierci św. Jana Bosko*. 31.01.1988, w: P. Słabek, J. Jękot (red.), *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1997, s. 626-643.

dzieci ułomnych i niedorozwiniętych fizycznie lub psychicznie. Pod tą postacią również objawia się człowieczeństwo, które może być wychowawcze i to w szczególny sposób” (GS, nr 16).

Rodzicielstwo jako pierwszy i podstawowy fakt obdarzania człowieczeństwem otwiera przed rodzicami i dziećmi daleko wiodąca perspektywę. Zdaniem Papieża „zrodzenie co do ciała oznacza początek dalszego «rodzenia», stopniowego i wielostronnego rodzenia poprzez cały proces wychowania opartego na «zasadzie czci», czyli afirmacji człowieka jako człowieka” (GS, nr 16). Nic zatem dziwnego, że bezpośrednimi wychowawcami w stosunku do swoich dzieci pozostają zawsze na pierwszym miejscu rodzice. Są wychowawcami ponieważ są rodzicami (GS, nr 16), a wychowanie dla Jana Pawła II „jest zawsze emanacją ojcostwa i macierzyństwa. W ten sposób jest zawsze związane z rodziną i związane z Bogiem Ojcem”<sup>173</sup>, który nadal oczekuje od człowieka, aby „był poznany i wybrany jako ideał osobowy w osobie Jego Syna Jezusa Chrystusa, który nade wszystko jest zbawicielem i nauczycielem dobrym”<sup>174</sup>. Z analiz nauczania papieskiego wynika jednoznacznie, iż ojcem i matką jest się z powołania i przeznaczenia do odpowiedzialnego odzwierciedlenia podobieństwa do samego Boga. W Nim jest moc, ale i pomoc dla tych, którzy chcą według tego obrazu się spełniać. Papież uczył też, iż „aby człowiek wzrósł i został wychowany nie starczy jednego życia”<sup>175</sup>.

Wszyscy inni uczestnicy procesu wychowawczego działają poniekąd w imieniu rodziców, za ich zgodą, a w pewnej mierze, jak to jeszcze szerzej zostanie ukazane, nawet na ich zalecenie. Proces wychowawczy prowadzi do fazy, do której się dochodzi wtedy, gdy po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości psychofizycznej „człowiek zaczyna wychowywać się sam” (GS, nr 16). Z biegiem czasu owo samowychowanie przerasta dotychczasowy proces wychowawczy. Przerastając, nie przestaje jednak z niego wyrastać. „Młody człowiek – uczył Jan Paweł II – spotyka nowe osoby i nowe środowiska, a w szczególności nauczycieli i kolegów w szkole, którzy zaczynają odgrywać w jego życiu wpływ wychowawczy, dodajmy: dodatni albo ujemny” (GS, nr 16).

Wychowawca w kontakcie z wychowankiem zmierzając do doprowadzenia w nim trwałych zmian w jego postawie, pamiętać musi o tym, że „człowiek jest powołany do życia w prawdzie i miłości” i „że każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego”. Prawdy te Jan Paweł II odnosił zarówno do

<sup>173</sup> Jan Paweł II, *Agli operatori scolastici nel Duomo di Torino*. 4 settembre 1989, w: *Pensieri del magistero di Giovanni Paolo II*, Roma 1989, s. 97.

<sup>174</sup> Tamże.

<sup>175</sup> Jan Paweł II, *Vivere responsabilmente* [...]. Omelia a Prato, in Piazza Mercatale. 19 marzo 1986, w: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, t. 9, cz.1, Città del Vaticano 1986, s. 790-796.



tych, którzy wychowują, jak i tych, którzy są wychowywani. Mając na względzie fakt, iż „wychowanie jest procesem, w którym wzajemna komunია osób dochodzi do głosu w sposób szczególny”, w wychowawcy widział on osobę, która „rodzi” w znaczeniu duchowym (GS, nr 16).

Kardynał K. Wojtyła-Jan Paweł II podkreślał wielokrotnie, że „wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym”<sup>176</sup>. „Chodzi tu zarazem o pełną i dogłębną autentyczność człowieczeństwa, o takąż «autentyczność» rozwoju «ludzkiej osobowości», kobiecej czy męskiej, z wszystkimi właściwościami, jakie stanowią niepowtarzalny rys tej właśnie osobowości, a równocześnie wywołują wieloraki rezonans w życiu środowisk i wspólnot, poczynając od samej rodziny. Każdy z Was ma w jakiś sposób przyczynić się do «bogactwa» tych «wspólnot» przede wszystkim «przez to, kim jest»” (PS, nr 7). Jan Paweł II uważał, że „w takim ujęciu wychowanie może być równocześnie uważane za prawdziwe apostołstwo” (PS, nr 7). Swoje stanowisko w tym względzie uzasadniał faktem, iż tak rozumiane wychowanie „jest wspólnym uczestnictwem w prawdzie i miłości, w tym ostatecznym celu, który stanowi powołanie człowieka ze strony Boga Ojca, Syna i Ducha Świętego” (PS, nr 7). Wysiłki wychowawcy mogą być uwieńczone powodzeniem lub porażką. Zarówno wychowawca, jak i wychowanek oddziałują na siebie. Następuje między nimi przepływ informacji, dokonuje się komunikacja społeczna i wymiana darów. Kto wpływa na drugiego jednocześnie mu coś przekazuje.

Mając na względzie przyczyny podejmowania działalności wychowawczej, nauczanie Jana Pawła II suponuje, iż należy ich szukać w założeniach antropologii teologicznej wskazującej na istnienie w człowieku dysharmonii tłumaczonej faktem grzechu pierworodnego, jak również antropologią filozoficzną, społeczną i kulturową. Odwołując się do tej ostatniej, warto zwrócić uwagę na fakt, że w nauczaniu Papieża ogólne i szerokie rozumienie kultury, analogicznie do wychowania, zostaje doprecyzowane w określeniach opisowych i normatywnych. Także cel kultury, jakim jest integralny i harmonijny rozwój osoby we wszystkich wymiarach i zdolnościach<sup>177</sup> dokonujący się przez kształtowanie jednostki i duchowe kształtowanie się społeczeństwa<sup>178</sup>, jest zbieżny z celem wychowania, a „pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle i każdej

<sup>176</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 54.

<sup>177</sup> Jan Paweł II, *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem*. Przemówienie do przedstawicieli świata kultury, Rio de Janeiro, 1 lipca 1980, w: M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula (red.), *Wiara i kultura...*, s. 69-70.

<sup>178</sup> Por. T. Sołtan, *Wymiar kultury – wymiar człowieczeństwa*, „Kultura – Oświata – Nauka” 1987, nr 3-4, s. 23.

kultury jest wychowanie<sup>179</sup>. Na tym stwierdzeniu, sygnalizującym zaledwie wychowawczą funkcję kultury, wypada mi pozostać, ponieważ szczegółowym związkom zachodzącym między kulturą a wychowaniem poświęciłam odrębne opracowanie<sup>180</sup>.

Z powyższych analiz wynika, że koncepcja Jana Pawła II dotycząca odpowiedzialnego wychowania osoby jest realistyczna, radykalna i otwarta. Ów realizm pedagogiczny widoczny jest w podejściu do problemu przyczyn, struktury i skuteczności oddziaływań wychowawczych. Papież ukazywał sens działalności wychowawczej w ujęciu chrześcijańskim. Doceniał wartość osoby ludzkiej i jej dobro rozwojowe tkwiące w otwarciu na Transcendencję i realizowaniu powołania do prawdy na drodze rozwoju cywilizacji miłości i wzrastaniu w dobro.

Rzeczywistość wychowania jest tu postrzegana jako bardzo złożona w swojej istocie, strukturze i przejawach. Związana ze sferą życia duchowego aktualizuje się w sumieniu wychowanka, przyjmowanych wartościach, aspiracjach i motywacjach. W procesie tym istotne jest to, „aby podjąć całe to potencjalne bogactwo, jakim jest każdy człowiek rozwijający się pośród rodziny: chodzi o to, aby nie pozwolić mu zginąć albo ulec degeneracji, natomiast zaktualizować je w coraz dojrzsze człowieczeństwo” (PS, nr 7). Wychowanie jest tu poniekąd „aktem osobowym, osadzonym na spotkaniu osób”<sup>181</sup>. „Komunia osób”, która stoi u początku rodziny jako miłość małżeńska dopełnia się przez wychowanie i rozprzestrzenia się na dzieci.

W papieskim nauczaniu problem rozumienia istoty wychowania do odpowiedzialności jawi się jako złożony i wieloaspektowy. Wyjaśnienie jego złożoności tkwi w złożoności człowieka, od którego wychowanie bierze swój początek i stanowi pełnię ludzkiego działania. Mówiąc o wychowaniu, Jan Paweł II umieszcza

<sup>179</sup> Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w UNESCO, Paryż 2 VI 1980, w: M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula (red.), *Wiara i kultura...*, s. 58. Na temat roli kultury w wychowaniu i nauczaniu Jana Pawła II zob. też: W.F. Bednarski, *Kultura w nauczaniu Jana Pawła II*, „Polonia Sacra” 2 (1998) nr 2, s. 11-40; L. Dyczewski, *Kultura i praca w nauczaniu Jana Pawła II*, w: J. Homerski i in. (red.), „*Żeby nie ustała wiara*”. KUL przed wizytą Ojca Świętego Jana Pawła II, Lublin 1989, s. 249-269; A. Kaczor, *Koncepcja kultury Jana Pawła II*, „Akcent” 19 (1998) nr 3, s. 146-153; J. Kowalski, *Kultura w integralnym rozwoju człowieka w świetle nauczania papieża Jana Pawła II*, w: tenże (red.), *Służyć prawdzie i miłości*, Częstochowa 1984, s. 251-268; R. Rybicki, *Pedagogiczne treści w nauczaniu Jana Pawła II*, „Wychowawca” 1995, nr 11, s. 5-7; A. Rynio, *Jana Pawła II wizja wychowania*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka...*, s. 263-280; Z. Stachowski, *Kultura w ujęciu Jana Pawła II*, w: tenże (red.), *Jan Paweł II a wyzwania współczesności*, Warszawa 1991, s. 25-54.

<sup>180</sup> Por. A. Rynio, *Spoleczno-kulturowy wymiar osoby podstawą integralnego wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, „Pedagogika Kultury” 2 (2006), s. 101-121.

<sup>181</sup> Por. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 43 (1991) nr 9, s. 67.

je w kręgu pojęć związanych z egzystencją podmiotu, tzn. z osobowym statusem bytu ludzkiego wyrażającym się w jego celowości, wolności, godności, sprawczości, niepowtarzalności, działaniu i odpowiedzialności. Pojęcie odpowiedzialności ma tu podwójne odniesienie: odpowiada się „za coś” lub „za kogoś” i jest się odpowiedzialnym „przed”. To odniesienie „za” i „przed” konstytuuje pełny sens odpowiedzialności. Z kolei odpowiedzialność rozumiana w aspekcie postawy domaga się ciągłego doskonalenia się, zaś proces wychowania do autentycznej odpowiedzialności stanowi skomplikowany splot uspołecznienia i doskonalenia wewnętrznego, które nie da się uwolnić od poczucia winy, normy, reguły czy prawa. Przyjmowanie tej postawy skutkuje m.in. wnikliwością myślenia, trafnym odróżnianiem prawdy od fałszu, świadomą autorefleksją i zrozumieniem głębokiego sensu tego, co się robi. By jednak mogło to zaistnieć, biorąc pod uwagę choćby tylko wymiar odpowiedzialności za własny rozwój intelektualny, należy rozwijać swoje władze poznawcze, pogłębiać samodzielność, logiczność i przenikliwość własnej refleksyjności, dbać o postawę racjonalną, a nawet krytyczną, pracować nad swoimi zainteresowaniami i uzdolnieniami, kształtować pozytywny obraz siebie, intensyfikować postawę twórczą, kompetencje zawodowe i znajomość wszelkich norm regulujących międzyludzkie relacje, a równocześnie troszczyć się o rozwój równowagi emocjonalnej i kierować się swoim sumieniem, które jest strażnikiem prawidłowej oceny etycznej ludzkich czynów, rozmów i myśli.

Nawiązując do papieskiego sposobu definiowania wychowania do odpowiedzialności, wywód ten zakończę kilkoma wnioskami o charakterze pedagogicznym: 1° potwierdzam, że przyjęcie antropologicznych podstaw wychowania wyrażających się w próbie odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, kim jest człowiek i co go konstytuuje, rodzi określone konsekwencje natury pedagogicznej i pozwala rozumieć samo wychowanie do odpowiedzialności jako wprowadzanie w dobro, prawdę i pomoc w odkrywaniu oraz osiągnięciu tego, co dobre dla człowieka, jak i społeczności, w których on żyje; 2° podmiotem tego wychowania jest konkretny człowiek w aspekcie indywidualnym i społecznym, byt cielesno-duchowy, niepowtarzalny, potencjalny, aktualizujący się w wymiarze przyrodzonym i nadprzyrodzonym; 3° będąc podmiotem wychowania, którego cel dyktowany jest przez treści wiary i normy ogólne, jest osobą, która na mocy godności osobowej ma prawo do wychowania zgodnego z naturą i ostatecznym przeznaczeniem; 4° Jan Paweł II nie definiując wychowania jako takiego, jak również wychowania do odpowiedzialności, w jeden określony sposób, sprowadzał je do kształtowania człowieka w znaczeniu doskonalenia każdego indywidualnego bytu ludzkiego we wszystkich jego dziedzinach życia i działania. Jest to więc wychowanie otwarte na wartość osoby i wartości ogólnoludzkie, chrześcijańskie ze szczególnym uwzględnieniem dobra, prawdy i piękna. Należy też zauważyć,

iż Papież II nie deprecjonując czegokolwiek, co w integralnym wychowaniu osoby ważne i znaczące, mocno eksponował moralistyczny aspekt wychowania; 5° nauczając, iż wychowanie jest dla człowieka powołaniem, zadaniem, prawem i obowiązkiem, a człowiek stanowi jego podmiot, twórcę i adresata, zwracał uwagę, iż dokonuje się ono zawsze w relacji osoby do Boga, innych osób żyjących w świecie i otaczającej rzeczywistości. Terenem działalności wychowawczej i samowychowawczej jest przede wszystkim osobiste wnętrze każdego człowieka; 6° wychowanie personalistyczne, o którym mowa, jest zawsze wychowaniem osoby w jedności wartości materialnych i duchowych, ciała i duszy, natury i łaski. Z tej jedności, podobnie jak kard. S. Wyszyński, Papież wyprowadza harmonię umysłu, woli i serca, jak również wolne dążenie osoby do dobra czynionego w miłości<sup>182</sup>; 7° tak rozumiane wychowanie, mając charakter dopełniający i kształtujący naturę ludzką, jest koniecznością i powinnością wpisaną w ludzkie powołanie do odczytywania i tworzenia nowych wartości w samym sobie i wokół siebie. Głównie jednak jest ono wprowadzaniem w przestrzeń tego, co prawdziwe zawsze i dla każdego. To z obiektywnej prawdy ontologicznej, której człowiek sam może doświadczyć, poznać i zrozumieć, odczytując jej sens i znaczenie, można wyprowadzić charakterystyczne dla osoby w rozumieniu Jana Pawła II cele wychowania, w każdej płaszczyźnie, nie wyłączając wychowania do odpowiedzialności; 8° odnosząc się do płaszczyzny osobowej, celem tym była i jest dojrzałość osobowa warunkowana samoświadomością tego, kim się jest, kim chce się być i jakie wartości ceni się ponad wszystko. Dojrzałość ta ma wiele wymiarów i trudno orzec, który z nich jest najistotniejszym, ponieważ mają one charakter wzajemnie się dopełniający; 9° niewątpliwą troską Jana Pawła II było, aby wychowanie do odpowiedzialności „uczłowieczało”, a mówiąc językiem maritainowskim „budziło w człowieku to, co ludzkie” i pozwalało być tym, kim człowiek z natury i przeznaczenia być powinien. Istotne jest to, aby człowiek był świadomym i wolnym podmiotem, indywidualną substancją natury rozumnej, rządzącą swoimi czynami, by był człowiekiem sumienia spełniającym się jako osoba na drodze prawdy, dobra, wolności, miłości i ładu społecznego opartego na zasadzie uczestnictwa, sprawiedliwości, dobra wspólnego, odpowiedzialności i solidarności; 10° człowiek ma szansę być takim, jeśli zostanie wprowadzony w przestrzeń prawdy o samym sobie i otaczającym go świecie, o ile tę prawdę przyjmie i będzie próbował żyć nią na każdy dzień. Do tego jednak potrzeba wychowania w duchu samostanowienia, zakładającego przekazywanie prawdy o komunijnej strukturze osoby i potrzebie odpowiedzialności za siebie wyraża-

<sup>182</sup> Por. A. Rynio, *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 1995, s. 84-85.

jącej się w samozależności, tzn. w relacji zależności od własnego „ja” i w relacji stanowienia o własnym „ja”. Potrzeba wychowania w duchu pozytywnego rozumienia wolności, respektującego prawdę o dobru i potrzebie czynienia z siebie daru, wychowania w duchu samopanowania i samoposiadania z uwzględnieniem doświadczenia własnego „ja”, własnej podmiotowości, tożsamości i wolności w stanowieniu o sobie. Potrzeba wychowania, które doceniałoby każdy odruch prawdy i było realizowaniem dzieła Boga w świecie. Dziełem tym jest człowiek żyjący w nowości życia, do jakiej dochodzi na drodze akceptacji prawdy o swoim powołaniu i odpowiedzialności.

Analiza pedagogicznego przesłania Jana Pawła II pozwala zauważyć, iż wychowanie w wymiarze osobowym, będąc opartym na rozumnie odczytanych obiektywnych sensach zawartych w ciele i psychice człowieka, docenia wartość uczuć i doświadczeń, które są źródłem poznania wartości wyższego rzędu, w tym wartości moralnych. Tak rozumiane wychowanie uwrażliwia na integralność ludzkiego doświadczenia, a więc tego wszystkiego, co płynie i pochodzi z własnego ciała, faktów moralnych, estetycznych i religijnych.

Należy zatem stwierdzić, iż w sferze rozwoju i wychowania w wymiarze osobowym Papież nauczał o spełnieniu się człowieka jako istoty rozumnej i wolnej. Przy czym rozumność i wolność realizują się w relacji do rzeczywistości, czyli tego wszystkiego, co istnieje i czego człowiek doświadcza. Stąd jednym ze szczególnych zadań tego wychowania jest kształtowanie postawy realistycznej, w jej klasycznym rozumieniu. Postawa ta wyraża się w poznaniu, które mieści w sobie istotne rozwojowo i wychowawczo elementy takie jak: otwartość, obecność i istnienie. Dlatego poznanie, czyli zbliżenie się do rzeczywistości i kierowanie się prawdą, będąc źródłem poczucia wolności, podobnie jak u J. Maritaina, jest tym pełniejsze i gruntowniejsze, im bogatszy będzie kontakt człowieka ze światem<sup>183</sup>.

Jan Paweł II z obszarów poznania rzeczywistości nie wyłączał poznania mądrościowego, dzięki któremu człowiek staje się w pełni sobą i jest zdolny do osądu zgodnego z prawdą. Owo poznanie mądrościowe dotyczy mądrości metafizycznej związanej ze zrozumieniem bytu, czyli umożliwieniem mu poznania podstawowych prawd o charakterze metafizycznym<sup>184</sup>. Wiąże się to z tym, by przez wychowanie ukształtować w człowieku taki zestaw zdolności, które pozwoliłyby mu na doświadczenie i zrozumienie natury bytu i jego właściwości. Egzystencjalną konsekwencją tego wysiłku jest tworzenie spójności i solidarności

<sup>183</sup> Por. M. Legault, *Pour une philosophie de l'education*, „Cahiers Jacques Maritain” 14 (1986), s. 233-234.

<sup>184</sup> T. Ożóg, *J. Maritaina koncepcja wychowania człowieka*, „Roczniki Nauk Społecznych” 21 (1993) z. 2, s. 12.

istnienia, odkrywanie znaczenia własnego życia i sensu istnienia ciała i całego bytu. Kształtowanie takiej postawy owocuje w wychowaniu poczuciem pewności, która wyzwala człowieka od sceptycyzmu i ciągłej płynności wrażeń zmysłowych. Jest to wprowadzenie w podstawowe doświadczenie zmierzające do odkrycia tego, co istnieje i co jest prawdziwe.

Zdobycie mądrości tego typu nie jest sprawą jedynie intelektu, ale wymaga współdziałania woli, która podtrzymuje aktywność rozumu i oczyszcza go ze wszystkiego, co może być źródłem fałszującym poznawaną rzeczywistość. Mądrość w takim ujęciu przekracza wiedzę w jej obecnym rozumieniu i jest oglądem rzeczywistości w jej podstawowych wymiarach konstytuowanych przez doświadczenie osoby. Ma charakter kontemplatywny i jest związana ze sposobem bycia i działania człowieka. W katechezie *O psalmach i hymnach* Jan Paweł II pisał: „Mądrość jest jak lampa, która oświeca nasze wybory moralne każdego dnia i prowadzi nas po właściwych ścieżkach ku poznaniu «co jest miłe w oczach Pana, co słuszne według Jego przykazań» (por. Mdr 9. w. 9)<sup>185</sup>. Należy do porządku naturalnego, ale pozwala dojść do poznania nadnaturalnego. W tym ostatnim mieści się mądrość teologiczna i mistyczna, w której człowiek zostaje w różny sposób obdarowany tym poznaniem, jakie posiada Bóg. Stąd wychowanie, rozwijając możliwości poznawcze osoby, ma pomóc człowiekowi nie tylko w otwarciu się na prawdę samego siebie i otaczającego go świata, ale i na nieskończoność objawiającą się w osobie Boga, z którym człowiek może wejść w kontakt i przemienić własne myślenie oraz postępowanie, stając się „nowym ja”, „nowym stworzeniem”.

Problemem zatem najistotniejszym w określeniu wychowania i jego celu jest ludzkie „ja”, osoba zdolna do nawiązania relacji z Tajemnicą Boga, który w „Mądrości swojej stworzył człowieka” (Mdr 9,2). Zaś siłą osoby jest świadomość zarówno tego, czym jest, jak i ideału, dla którego powinna korzystać z tego, czym jest i co posiada. W analizowanym nauczaniu osoba ma świadomość bycia i działania, jest sobą dzięki swojej rozumności i wolności, która jest uznaniem zależności od kogoś innego. Stąd, uwzględniając kontekst papieskiego nauczania na poziomie dokonanych analiz, można powiedzieć, iż ostatecznym celem kultury fizycznej jest kultura moralna stanowiąca zwieńczenie kultury duchowej, a drogowskazem i sprawdzianem w stosowaniu rozmaitych środków wychowania osobowego i fizycznego, za które jest się odpowiedzialnym, są normy etyczne. One to odnoszą działanie człowieka do ostatecznego celu jego życia. Od zgodności z tym celem zależy wartość moralna każdego czynu. Jan Paweł podkreślał przy tym,

<sup>185</sup> Jan Paweł II, *Panie udziel mi mądrości*. Audiencja generalna 29 I 2003, „Niedziela” 46 (2003) nr 4, s. 4.

że źródłem, motorem i celem kultury ciała i wszelkiego wychowania winna być uporządkowana miłość Boga, bliźniego i siebie samego. W harmonizowaniu sił cielesnych i duchowych ważna jest zarówno roztropność, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie, jak i stałość, długomyślność, odwaga, wytrwałość, cierpliwość oraz czystość moralna, jakże istotne w wychowaniu charakteru, ludzkich popędów i uczuć. Jest to jednak zagadnienie na tyle obszerne, że wymagałoby odrębnego opracowania, podobnie jak odrębnej rozprawy wymagałyby pozostające częścią wychowania osoby. Niezależnie jednak od tego, co jeszcze można by wydobyć z nauczania papieskiego odnośnie zasad i celów odpowiedzialnego wychowania we wszystkich sferach i płaszczyznach, to godnym podkreślenia wydaje się fakt ujmowania osoby jako istoty zdolnej do rozumnego i samodzielnego myślenia i postępowania tak, by nie przestała ona być *animal rationale* i była zdolna do urzeczywistniania przykazania Chrystusowego: „Bądźcie więc doskonali, jak doskonały jest wasz Ojciec niebieski (Mt 5,48).

#### 1.4 Kardynała Josepha Ratzingera – Papieża Benedykta XVI rozumienie wychowania do odpowiedzialności

Joseph Ratzinger-Benedykt XVII urodził się 16 IV 1927 r. w Marktl. W 1977 r. został kardynałem, zaś w 2005 r. papieżem Kościoła rzymskokatolickiego. Był on pierwszym od XIII w. papieżem, który dobrowolnie, kierując się odpowiedzialnością za Kościół, zrezygnował z tego urzędu. W swoich rozważaniach teologicznych Benedykt XVI bazował w dużej mierze na teologii dogmatycznej i fundamentalnej, a także na chrystologii sensu. Jako kardynał i papież zwracał uwagę na zagrożenie ze strony sekt, ruchu New Age, teologii wyzwolenia, radykalnego feminizmu i teologii wyzwolenia. Kwestionowanie moralności chrześcijańskiej i prawa naturalnego uznał za negatywne zjawisko. Miał także sceptyczne poglądy na temat teorii ewolucji. Zanim jeszcze objął urząd papieża, świadom licznych zagrożeń dla życia wiarą sprzeciwiał się aborcji, a w kwestiach współczesnego ateizmu, antykoncepcji, homoseksualizmu, związków partnerskich, ekumenizmu i wychowania stawał po stronie tradycyjnej doktryny Kościoła<sup>186</sup>.

Podjmując próbę bardzo syntetycznej refleksji pedagogicznej wokół zakończonego pontyfikatu papieża Benedykta XVI, jestem przekonana, że jego nauczanie należy powiązać z bogatym dorobkiem naukowym kard. J. Ratzingera, uniwersyteckiego profesora, jednego z największych teologów naszych czasów. Jest on autorem ponad 60 publikacji książkowych i kilkuset artykułów oraz

<sup>186</sup> Por. <https://wiadomosci.wp.pl/benedykt-xvi-6142679939291265c> (dostęp: 27 IX 2018 r.).

rozpraw w międzynarodowych czasopismach teologicznych i dziełach zbiorowych. Jego prace naukowe odnoszą się głównie do szeroko rozumianej teologii dogmatycznej i fundamentalnej. Wiele dzieł, rozpraw i wystąpień poświęcił wierze i Kościołowi. Uważany jest za konserwatywnego, jednak pełnego pomysłów na niespokojne czasy człowieka, który ukazywał, że potrzebna jest opieka nad „coraz bardziej nieludzkimi ludźmi wystawionymi na niebezpieczeństwo w wyniku przewartościowania wszystkich pojęć moralnych”<sup>187</sup>. Z jego książek, pism i wypowiedzi wyłania się smutny obraz współczesnego świata, w którym człowiek zagubiony w sobie samym, odcięty od korzeni wiary, przeżywa ogromny ból egzystencjalny i na próżno szuka odpowiedzi na największe pytania egzystencjalne, podczas gdy ludzkość Trzeciego Świata cierpi z powodu nędzy i braku pokoju, a jej dominującym lękiem jest niepokój o życie i chleb<sup>188</sup>. Myśli kard. J. Ratzingera nie sposób jednak zrozumieć, bez odwołania się do autorytetów takich jak: św. Augustyn, św. Bonawentura, kard. John H. Newman, kard. Hans U. von Balthasar, ks. R. Guardini, H. de Lubac, Joseph Pieper, którzy wywarli wielki wpływ na jego formację. Mając na uwadze pedagogiczne przesłania kard. J. Ratzingera-Benedykta XVI, trzeba też zauważyć, że temat wychowania do odpowiedzialności jest bardzo istotnym w jego posłudze. W swoich refleksjach przekazuje on zasady życia dotyczące wszechstronnego wychowania człowieka. Porusza wiele istotnych kwestii, z którymi borykają się współcześni rodzice, nauczyciele, duszpasterze. Do nich Papież kieruje setki słów rodzących nadzieję i utwierdzenie, „że nie sposób nie zatroszczyć się o wychowanie nowych pokoleń po to, by potrafiły odnaleźć się w życiu i odróżnić dobro i zło, o ich zdrowie nie tylko fizyczne, lecz także moralne”<sup>189</sup>. Mając na uwadze rozumienie wychowania przez Benedykta XVI, trzeba powiedzieć, że kontynuuje on sposób analizy tej kwestii zainicjowany przez Jana Pawła II.

Obaj myśliciele, widzą celowość wychowania w otwarciu się człowieka na Boży plan zbawienia, drugą osobę i otaczającą rzeczywistość. Papieski sposób wychowania zarówno Jana Pawła II, jak i Benedykta XVI bardzo wyraźnie bazuje na antropologii adekwatnej, chrześcijańskim personalizmie, realizmie i potrzebie rozwijania postawy autentycznej wiary, nadziei, miłości, wolności i odpowiedzialności. Istota wychowania polega tu na tym, „ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej

<sup>187</sup> Por. A. Tornielli, *Współpracownicy prawdy. Biografia Benedykta XVI*, tłum. B. Tomaszek, Kraków 2005, s. 139.

<sup>188</sup> Por. D.M. Bondyra, *Kardynał Joseph Ratzinger – Uczony i Wykładowca*, w: K. Braun, M. Łobacz A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, s. 155.

<sup>189</sup> Tamże.



«miał», – aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem, to znaczy, ażeby również umiał bardziej «być» nie tylko «z drugimi», ale i «dla drugich»<sup>190</sup>. Nauczanie Benedykta XVI, byłego prefekta Kongregacji Nauki Wiary, w kwestii wychowania jest niezwykle interesujące i bogate. Śledząc jego wypowiedzi można dostrzec, że dołącza on do tych postaci, dla których wychowanie człowieka rozumnie wierzącego i jego pełny rozwój to najważniejsze zadanie i najlepsza inwestycja na przyszłość. Widząc potrzebę szczegółowej analizy tej kwestii<sup>191</sup>, w niniejszej części dysertacji odniosę się jedynie do pewnych zagadnień zasygnalizowanych w *Liście do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*<sup>192</sup>, w którym Benedykt XVI bardzo wyraźnie apelował o podjęcie czynności wychowawczej i samowychowawczej oraz podkreślał rolę odpowiedzialności w procesie wychowania. Papież pisał: „Wychowanie nigdy nie było rzeczą łatwą, a dziś, jak się wydaje, staje się coraz trudniejsze. Wiedzą o tym dobrze rodzice, nauczyciele, kapłani i wszyscy ci, na których spoczywa bezpośrednia odpowiedzialność wychowawcza. Dlatego też mówi się o wielkim «kryzysie wychowawczym», który potwierdzają niepowodzenia, jakimi nader często kończą się nasze starania, by kształtować osoby rzetelne, potrafiące współpracować z innymi i nadać sens swojemu życiu»<sup>193</sup>. Już jako prefekt Kongregacji Nauki Wiary dostrzegał niebezpieczeństwo „wielooopcjonalnej osobowości”. Zauważał, że życie bez zakotwiczenia w autentycznej prawdzie i wolności staje się puste. W wywiadzie udzielonemu Peterowi Seewaldowi stwierdził: „Człowiek może utracić swą tożsamość, ale nie może strząsnąć z siebie odpowiedzialności, z odpowiedzialnością zaś osiąga człowieka jego własna przeszłość”<sup>194</sup>.

<sup>190</sup> Por. Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury...*

<sup>191</sup> Por. A. Rynio, *Pedagogiczna rekomendacja*, w: Benedykt XVI, „*Aby na nowo odkryć radość w wierze...*”. *Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątpienia i ateizmu*, wybór tekstów, oprac., wprowadzenie oraz komentarze M. Sztaba, Warszawa 2014, s. 7-14.

<sup>192</sup> Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, „*L'Osservatore Romano*” 29 (2008) nr 4, s. 4.

<sup>193</sup> Tamże.

<sup>194</sup> J. Ratzinger, *Sól ziemi. Chrześcijaństwo i Kościół katolicki na przełomie tysiącleci. Z kardynałem rozmawia Peter Seewald*, tłum. G. Sowiński, Kraków 2005, s. 59-60. Zob. też: T. Rowland, *Wiara Ratzingera. Teologia Benedykta XVI*, tłum. A. Gomola, Kraków 2010; A.M. Valli, *Ratzinger na celowniku. Dlaczego go atakują? Dlaczego jest słuchany?*, tłum. M. Masny, Kraków 2011; *Światłość świata. Papież, Kościół i znaki czasu. Benedykt XVI w rozmowie z Peterem Seewaldem*, tłum. P. Napiwodzki, Kraków 2011; Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej...*, s. 4.

Zdaniem kard. J. Ratzingera „chrześcijanin wie, że musi odpowiadać, że musi zarządca zdać sprawę z tego, co mu zostało powierzone”<sup>195</sup>. Czyż nie jest to przestroga dla współczesnego pedagoga, który kiedyś, Bogu znanej chwili, odpowie za każdą osobę, którą „prowadził” w swoim życiu? „Odpowiedzialność jest tylko tam, gdzie jest ktoś, kto zapyta”<sup>196</sup>. Chrześcijanin musi być świadomy odpowiedzialności, ponieważ wszelkie dobra, jakimi dysponuje na ziemi są „pożyczką” od Boga, za którą kiedyś odpowie, z której będzie rozliczany.

W nauczaniu Benedykta XVI zadaniem pedagoga, czyli tego, który „prowadzi”, jest kształtowanie osób rzetelnych, potrafiących współpracować z innymi i nadających sens swojemu życiu<sup>197</sup>. Wychowawca nie może być zatem człowiekiem sprowadzającym swoją rolę do zawodu. Bycie pedagogiem to powołanie, do którego się dorasta i które się odkrywa w pracy z drugim człowiekiem. Papież dostrzegął, że współcześnie zarówno rodzice, jak i nauczyciele wystawiani są „na silną pokusę, by się poddać, a jeszcze bardziej na niebezpieczeństwo niezrozumienia swej roli”<sup>198</sup>, co z pewnością może pogłębić ich brak odpowiedzialności. Obok osobistej odpowiedzialności istotną rolę pełni tutaj powszechnie panujący klimat, mentalność oraz rodzaj kultury, która prowadzi do zwątpienia w wartość osoby ludzkiej, wypacza prawdę i dobro. Benedykt XVI rozumie, że w takim klimacie „trudne staje się przekazywanie z pokolenia na pokolenie czegoś ważnego i pewnego, reguł postępowania, wiarygodnych celów, wokół których można budować własne życie”<sup>199</sup>. Stąd nie tylko apeluje o wychowanie, ale wzywa też wychowawców do odwagi. Stwierdza przy tym, że trudności zawsze były, są i będą. Ojciec Święty nazywa je „drugą stroną”<sup>200</sup> wielkiego i cennego daru, jakim jest wolność człowieka. Jednak wolność ta jest zawsze nowa i osobista, ponieważ każdy człowiek wybiera ją na nowo i na swój własny rachunek podejmuje decyzje. Jak zaznacza Benedykt XVI: „Nawet największych wartości z przeszłości nie można po prostu odziedziczyć, musimy je sobie przyswajać i odnawiać poprzez osobisty wybór, często niełatwy”<sup>201</sup>. Stąd pojawia się potrzeba na prawdziwe wychowanie. Zdaniem Papieża dostrzegają ją rodzice zatroskani

<sup>195</sup> J. Ratzinger, *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkowska, Kraków 1994, s. 320.

<sup>196</sup> Tamże. Czytamy dalej: „Artykuł wiary o sędzie mówi nam o tym, że o nasze życie ktoś zapyta i niepodobna będzie tego pytania nie dosłyszeć. Nic i nikt nie upoważnia nas do tego, by lekceważyć sobie niezmierną powagę tkwiącą w takiej świadomości. Wskazuje ona, że życie nasze jest sprawą poważną, i właśnie przez to nadaje mu godność”.

<sup>197</sup> Benedykt XVI, List do diecezji rzymskiej..., s. 4.

<sup>198</sup> Tamże.

<sup>199</sup> Tamże.

<sup>200</sup> Tamże.

<sup>201</sup> *Benedykt XVI do młodych*, oprac. S. Szefer, Kraków 2006, s. 34.

o przyszłość swoich dzieci, nauczyciele, dzieci i młodzi ludzie. Ważne staje się tutaj zawierzenie Bogu swojego życia, ponieważ On zawsze jest z człowiekiem. Ojciec Święty pisał: „Jego miłość dosięga nas tam, gdzie jesteśmy, i takich, jacy jesteśmy, z naszą nędzą i słabościami, by nam ofiarować nową szansę dobra”<sup>202</sup>. Podczas Światowych Dni Młodzieży Benedykt XVI głosił: „Wolność to nie rozkoszowanie się życiem, uważanie się za całkowicie niezależnych, lecz kierowanie się miarą prawdy i dobra, aby w ten sposób samemu stać się prawdziwym i dobrym. Gest ten jest niezbędnym, chociaż nasze pragnienie wolności sprzeciwia się w pierwszej chwili tej perspektywie”<sup>203</sup>.

Kolejna refleksja, jaka się nasuwa, czytając Benedykta XVI, dotyczy zadań pedagoga, czyli tego, który „prowadzi”. Najważniejszym z nich jest „kształtowanie osób rzetelnych, potrafiących współpracować z innymi i nadającymi sens swojemu życiu”<sup>204</sup>. Bycie pedagogiem to powołanie, do którego się dorasta i które się odkrywa w pracy z drugim człowiekiem. K. Olbrycht, wyjaśniając istotę wychowania osobowego, stwierdza, że „sens życia ludzkiego wiąże się z niepowtarzalnym powołaniem każdego człowieka, które, jeśli zostanie przez niego odkryte, przyjęte i jest wytrwale realizowane, uświęca nie tylko jego, ale i innych, zgodnie z Bożym planem zbawienia”<sup>205</sup>.

Papież w swoim nauczaniu mówił o warunkach autentycznego wychowania. Przede wszystkim wskazywał na miłość, którą rodzice obdarzają swoje dzieci. Człowiek wie, czym jest miłość, jeżeli odkrywa ją jako dar i zadanie. Aby mógł on kochać, potrzebuje doświadczyć bycia kochanym. Tym, który pierwszy kocha jest Bóg. Zawsze wychodzi naprzeciw, próbuje zdobyć człowieka. Przychodzi przez ludzi, w których objawia swoją obecność. Wychowanie do miłości jest jednym z podstawowych celów Benedykta XVI. Bóg oczekuje od człowieka jednego: „Żebyśmy stali się ludźmi, którzy się miłują – bo wtedy jesteśmy na Jego podobieństwo. Bóg jest bowiem, jak powiada św. Jan, miłością i chciałby, aby istniały istoty, które są doń podobne i które dzięki temu, wolne w swej miłości, stają się takie jak On, i łączą się z Nim, i krzewią Jego światłość”<sup>206</sup>. Papież nauczał: „On pierwszy nas ukochał i nadal kocha nas jako pierwszy” (DCE<sup>207</sup>, nr 17).

<sup>202</sup> Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej...*, s. 5.

<sup>203</sup> *Benedykt XVI do młodych*, s. 34.

<sup>204</sup> Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej...*, s. 4.

<sup>205</sup> K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 159.

<sup>206</sup> Por. J. Ratzinger, *Bóg i świat. Wiara i życie w dzisiejszych czasach. Z kardynałem Josephem Ratzingerem, Benedyktem XVI, rozmawia Peter Seewald*, tłum. G. Sowiński, Kraków 2001, 2005<sup>2</sup>, s. 173.

<sup>207</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Deus Caritas est” do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o miłości chrześcijańskiej*, Kraków

Dzięki temu, sam człowiek może odpowiedzieć miłością. Jak pisał do diecezjan Rzymu: „Każdy prawdziwy wychowawca wie, że wychowując, musi dać coś z siebie i że tylko w ten sposób może pomóc swoim wychowankom w przezwyciężaniu różnych form egoizmu, by stali się zdolni do prawdziwej miłości”<sup>208</sup>. Człowiek poznaje, myśli, czuje, kocha, ponieważ został poznany, umiłowany uprzedzającą wszystko Miłością. Pedagogia kard. J. Ratzingera jest współczesną *Pedagogią Dei*<sup>209</sup>. Początkiem wszystkiego jest Bóg. On zna wszystko, co zostało przez Niego pomyślane w Jego samodzielnym istnieniu, kocha i kochając utrzymuje.

Z miłością związany jest drugi warunek – zaangażowanie wychowawców i wychowanków. Jak zauważał Papież, wychowanie ograniczające się do podania wiadomości i informacji, bez pytania o prawdę, która jest przewodniczką w życiu, staje się ubogie<sup>210</sup>. Przypominał, że z prawdą ludzkiego życia związane jest cierpienie, bez którego prawdziwa miłość nie może istnieć. Kardynał J. Ratzinger jako przewodnie hasło swojego biskupstwa wybrał zwrot z trzeciego listu św. Jana: „Współpracownik prawdy”. W swojej autobiografii argumentuje to w następujący sposób: „Przy wszystkich różnicach zawsze chodzi o to samo: podążać za prawdą i być na jej usługach. Prawda zniknęła z dzisiejszego świata, ponieważ wydała się być za wielka dla ludzi, a tymczasem wszystko upada, gdy nie ma prawdy”<sup>211</sup>. Dookreślił swoją wypowiedź, pisząc jeszcze: „Zdolność do cierpienia z miłości do prawdy jest miarą człowieczeństwa” (SS, nr 39). Kardynał J. Ratzinger ostrzegł, że rezygnując z pytania o prawdę, wiedza ogranicza się do poprawności i zgodności systemu<sup>212</sup>. „Wiedza o wykonalnym [...] nie pyta o istotę rzeczy, o to, czym są rzeczy same w sobie, tylko o to, jaką funkcję mogą spełnić dla nas”<sup>213</sup>. Tymczasem to prawda jest tym, na czym człowiek może się oprzeć i to ona stanowi sens jego życia. „Tylko prawda jest dla człowieka odpowiednim gruntem, na którym może stanąć”<sup>214</sup>. A człowiek dochodzi do zrozumienia prawdy bytu nie przez wiedzę, tylko przez rozumienie sensu, któremu się powierzył. Dla współczesnych wychowawców istotne zdaje się być rozumienie, że działanie wychowawcze ma w sobie coś Bożego. Jest uczestnictwem w stwórczym działaniu Boga. „Człowiek nie może siebie dowolnie formować. By żyć wewnątrznie,

---

2006.

<sup>208</sup> Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej...*, s. 5.

<sup>209</sup> J. Ratzinger, *Moje życie. Autobiografia*, tłum. W. Wiśniowski, Częstochowa 2005, s. 139.

<sup>210</sup> Por. J. Ratzinger, *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, s. 65.

<sup>211</sup> Tamże, s. 66.

<sup>212</sup> Tamże.

<sup>213</sup> Tamże.

<sup>214</sup> Tamże.

musi się nauczyć akceptować siebie jako Boże stworzenie i dostrzegać, że jako stworzenie Boże musi w sobie mieć czystość wewnętrzną<sup>215</sup>.

Pedagog swoim życiem daje świadectwo, co tak na prawdę jest najważniejsze na tym świecie. To on musi dać przykład zachwytu wobec daru Bożego danego w Chrystusie. Świadomość takiego obdarowania wzbudza w człowieku nową dynamikę zobowiązującą do bycia świadkiem Jego miłości. Papież pisał: „Stajemy się świadkami, gdy poprzez nasze czyny, słowa i sposób bycia ktoś Inny objawia się i udziela. Można powiedzieć, że to świadectwo jest środkiem, przez który prawda o miłości Bożej dociera w historii do człowieka, zapraszając go, by dobrowolnie przyjął tę radykalną nowość” (SC, nr 85)<sup>216</sup>. W tym świadectwie Bóg wystawia się na wolność człowieka. Benedykt VI wzywa do dawania świadectwa, nawet za cenę męczeństwa, „aż po dar z samego siebie”<sup>217</sup>. W każdym chrześcijaninie winna być taka wewnętrzna dyspozycyjność, dzięki której osoba staje się owym ewangelicznym zaczynem, w tych środowiskach, do których Pan ją posyła, by Go głosiła. Jeżeli wychowawca dostrzeże w Chrystusie wzór do naśladowania i z pełnym przekonaniem czyni wszystko, aby młody człowiek odkrył i doświadczył Bożego obdarowania, to staje się prawdziwym pedagogiem, dla którego dobro wychowanka jest najważniejsze. Papież nie ominął także kwestii odpowiedzialności wychowanków. To oni sami muszą „przyjąć w sercu i umysłem i w życiu uformowane przez wieki dziedzictwo prawdy, dobroci i piękna, którego kamieniem węgielnym jest Jezus Chrystus”<sup>218</sup>. Benedykt XVI w sobie właściwy sposób apelował do młodych: „Do was należy odnawianie i rozwijanie tego dziedzictwa, oczyszczanie go z wielu kłamstw i brzydoty, które często zniekształcają je nie do poznania i budzą waszą nieufność i rozczarowanie”<sup>219</sup>.

Kolejnym warunkiem autentycznego wychowania do odpowiedzialności jest znalezienie właściwej równowagi między wolnością a dyscypliną. Papież stwierdził, że „bez zasad postępowania i życia, obowiązujących na co dzień także w rzeczach błahych, charakter się nie kształtuje i nie jest przygotowanym do stawienia czoła próbom, których nie zabraknie w przyszłości”<sup>220</sup>. Dla niego dobrze wychować oznacza nauczyć właściwego korzystania z wolności.

<sup>215</sup> J. Ratzinger, *Sól ziemi...*, s. 198.

<sup>216</sup> Benedykt XVI, *Posynodalna adhortacja „Sacramentum caritatis”*, Poznań 2007.

<sup>217</sup> Tamże. Czytamy dalej: „Chrześcijanin, który ofiaruje swoje życie w męczeństwie, wchodzi w pełną komuniję z Paschą Jezusa Chrystusa i w ten sposób sam staje się wraz z Nim Eucharystią”.

<sup>218</sup> Benedykt XVI, *Wychowanie do dobra jest możliwe również w naszych czasach*. Przemówienie z okazji przekazania diecezji rzymskiej „Listu o pilnej potrzebie wychowania” (23.02.2008), „L'Osservatore Romano” 29 (2008) nr 4, s. 11.

<sup>219</sup> Tamże.

<sup>220</sup> Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej...*, s. 5.

Benedykt XVI nauczał, że dziecku, które rośnie można pozwolić na ryzyko wolności, ale jednocześnie należy być gotowym pomóc mu korygować błędne idee i wybory. Zdecydowanie nie pozwalała na to, by „nie reagować na błędy, udawać, że ich nie widzimy, czy gorzej, uczestniczyć w nich, jak gdyby były nowymi horyzontami postępu ludzkości”<sup>221</sup>.

W procesie wychowania niezmiernie ważną rolę pełni autorytet wychowawcy i nauczyciela. Przez swoje kompetencje, doświadczenia, konsekwentne życie i osobiste zaangażowanie staje się on świadkiem prawdy i dobra. Wydawałoby się, że nauczyciel to osoba ciągle nastawiona na dawanie, nie tylko w sensie udzielania lekcji, za to otrzymuje wynagrodzenie, ale także pod względem osobistego ciepła i zaangażowania. Dlatego pedagog musi pamiętać, że nie jest przypadkiem w stwórczych zamiarach Boga. Jest istotą upragnioną i ukochaną, obdarzoną cudowną zdolnością do podejmowania własnych decyzji<sup>222</sup>. „Dar Boga wskazuje na coś większego – na ostateczne spełnienie tajemnicy człowieka. [...] W samą tajemnicę tego niezwykłego daru wpisana została poniekąd tajemnica wiecznego związku między istotą stworzoną a Stwórcą”<sup>223</sup>. Benedykt XVI głosił, że wychowawca nigdy nie jest sam, zawsze ma przy sobie Kogoś, kto otacza go opieką i obdarza niezbędnymi łaskami. Zadaniem pedagoga jest tylko otworzyć się na działanie Boże i czerpać z niekończącego się źródła.

Ojciec Święty zdawał sobie sprawę z tego, jak ważna jest osoba prowadzącego, bo to ona wskazuje na wartości, którymi należy się w życiu kierować. Już Jan W. Dawid pisał: „W żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty – mógł być człowiekiem lichym. Już mniej jest to możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel – zły człowiek, jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć, rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie dla ucznia kimś obcym, w jego życiu wpływu nie odegra”<sup>224</sup>. Jednak, aby wychowanek mógł czerpać z osobowości wychowawcy, to ten musi być zakorzenionym w Bogu. Nowe pokolenie często bywa obwiniane za obecny stan w edukacji. Tymczasem nie jest, jak zauważył Benedykt XVI, „tak jakby dzieci,

<sup>221</sup> Tamże.

<sup>222</sup> Por. W. Hryniewicz, *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*, Warszawa 1997, s. 13.

<sup>223</sup> Tamże.

<sup>224</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Kraków 1912, Lublin 2002, s. 34-35.

które rodzą się dzisiaj były inne od tych, które rodziły się w przeszłości”<sup>225</sup>. Papież pisał: „Mówi się także o «pęknięciu międzypokoleniowym», które oczywiście istnieje i ciąży, ale które wynika, raczej z barku pewności i przekazywania odpowiednich wartości”<sup>226</sup>. Podkreślał rolę odpowiedzialności w procesie wychowania. Wartość ta wydaje się być pomijana, bo wymaga wysiłku, ponoszenia konsekwencji oraz wierności danemu słowu. Tymczasem współczesnemu człowiekowi proponowana jest moda na beztrioskie życie. Skutkiem tego są coraz większe problemy, jakich młodzież doświadcza na starcie w dorosłe życie. Najczęściej są to: brak umiejętności radzenia sobie z problemami małżeńskimi zaraz po ślubie, ucieczka od odpowiedzialności za najbliższych w nadmierną aktywność zawodową, narastające zagubienie duchowe. Jest to tym ważniejsze, że współczesna kultura, umieszczająca na szczycie wartości wolność jednostki i jej indywidualność, nie dopuszcza do zbyt dużego wpływu mistrzów, wzorów czy autorytetów, gdyż mogłyby one zagrozić „obowiązującym” wartościom<sup>227</sup>. Nie dziwi zatem, że w archikatedrze warszawskiej Benedykt XVI mówił do młodzieży w następujący sposób: „Pamiętajmy o heroicznych świadkach wiary i ufności, którzy oddali swe życie Bogu i ludziom, o kanonizowanych świętych i zwyczajnych ludziach, którzy pozostali prawi, autentyczni i dobrzy, nie ulegając zwątpieniu, nie tracąc wiary [...]. Z uznaniem i wdzięcznością wspominamy tych, którzy nie ulegali siłom ciemności. Uczymy się od nich odwagi, konsekwencji i wytrwałości w dochowaniu wierności”<sup>228</sup>. Papież porównywał życie ludzkie do „żeglugi, po morzu historii, podczas której w czasie burzy i ciemności człowiek wygląda gwiazd wskazujących dalszy kurs” (SS, nr 49). Dalej kontynuował: „Prawdziwymi gwiazdami naszego życia są osoby, które potrafiły żyć w sposób prawy. One są światłami nadziei” (por. SS, nr 49). Jednak zaraz zauważa, że tylko ten, kto jest otwarty na Boże działanie, będzie w stanie dać światło innym, ponieważ sam czerpie z Jego światła (por. SS, nr 49).

Pedagog musi być człowiekiem nadziei i zdawać sobie sprawę z tego, że sam z siebie niewiele może zrobić, gdyż wychowanie związane jest z ryzykiem, bo jest relacją, gdzie spotykają się dwie osoby obdarzone wolnością. Stąd jego działanie bez oparcia o Boży plan zbawienia i świadomości obdarowania może wypaczyć jego system wychowawczy. Wszak człowiek wszystko co ma posiada od Boga. To On jest dawcą wszelkich darów. Wyposaża wychowawcę w te umiejętności, które rozwiną jego samego, jak i wychowanka. Stąd w człowieku, który chce

<sup>225</sup> Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej...*, s. 4.

<sup>226</sup> Tamże.

<sup>227</sup> Por. K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru...*, s. 53.

<sup>228</sup> E. Data, K. Kuźnik (red.), *Trwajcie mocni w wierze. Przemówienia i homilie Benedykta XVI w Polsce, 25-28 maja 2006*, Marki 2006, s. 28.

uchodzić za realistę, musi być poczucie przynależności i zależności, inaczej może budować tylko na sobie, swoich ideałach, a one mogą prowadzić do zniszczenia konkretnej osoby i cywilizacji, czego raz po raz jesteśmy świadkami. Historia jest bogata w takie osobowości, które pragnęły budować po swojemu, według własnych projektów, co najczęściej kończyło się tragicznie dla wielu niewinnych ludzi. Wychowawca musi pamiętać, że ma przed sobą konkretnego człowieka, za którego los staje się odpowiedzialny. Potrzeba wielkiej delikatności w formowaniu, by nie zniszczyć tego, co w drugim jest piękne, jedyne i niepowtarzalne. W analizowanym nauczaniu, człowiek odpowiedzialny jawi się jako ten, który potrafi odpowiadać za siebie i za innych przed Bogiem, który jako pierwszy go ukochał.

W procesie wychowania ważną rolę pełni wywodzona z antropologii świadomość ideału, stosunek do prawdy i osobista odpowiedzialność zarówno wychowujących, jak i wychowywanych. Benedykt XVI, podobnie jak Jan Paweł II, wskazywał na jeszcze jeden, bardzo istotny rodzaj odpowiedzialności, który ma wymiar wspólnotowy. Odpowiedzialność tę wspólnie dzielą członkowie rodziny, obywatele państwa, ludzie wierzący. Społeczeństwo tworzą wszyscy ludzie, z orientacjami, zasadami i przedstawicielami, których sobie wybrało. Wynika z tego potrzeba wkładu każdej osoby, rodziny czy grupy, by środowisko, w którym żyją dzieci sprzyjało ich wychowaniu.

W procesie chrześcijańskiego wychowania, bo o takim tu mowa, istotną rolę ogrywa osobowość wychowawcy. Jego talent pedagogiczny, umiejętność nawiązywania kontaktu, kompetentność, poczucie odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka, dobroć płynąca z miłości, to cechy wychowawcy, które mają zasadniczy wpływ na wychowanka. Wychowawca winien być dla wychowanka autorytetem, ponieważ jego autorytet „uwiarygodnia sprawowanie władzy. Jest on owocem doświadczenia i kompetencji, lecz przede wszystkim zdobywa się go dzięki konsekwentnemu życiu i osobistemu zaangażowaniu, wyrażającemu prawdziwą miłość”<sup>229</sup>. Dzięki szczeremu działaniu dla dobra wychowanka, życiu zgodnym z zasadami, kompetencji oraz doświadczeniu wychowawca staje się świadkiem prawdy i dobra. Nie przestaje nim być nawet, gdy zdarzy mu się błąd, o ile tylko „będzie wciąż na nowo starał się konsekwentnie pełnić swoją misję”<sup>230</sup>. Istotą świadectwa wydaje się bowiem nie tyle samo osiągnięcie celu, ile wytrwałe wysiłki podejmowane dla jego osiągnięcia. Świadectwo wychowawcy, jak radzi sobie z własnymi słabościami czy błędami, także może być wychowawcze.

Zdaniem Papieża z autorytetem wychowawcy wiążą się dwie jego szczególne dyspozycje: odpowiedzialność i niezawodna nadzieja. Zacznę od pierwszej, której

<sup>229</sup> Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej...*, s. 5.

<sup>230</sup> Tamże.



ważność jest powszechnie uznawana przez pedagogów, choć w nastawionych hedonistycznie, propagujących skrajny indywidualizm społecznościach nie zawsze bywa doceniana. Benedykt XVI mówił o trzech rodzajach odpowiedzialności. Każdy człowiek (zarówno wychowawca, jak i nastoletni wychowanek) jest odpowiedzialny przede wszystkim przed sobą. Przedmiotem tej odpowiedzialności jest to, jak korzysta ze swojej wolności, jak kształtuje własne życie. Ten wymiar odpowiedzialności to odpowiedzialność osobista. Drugim wymiarem jest odpowiedzialność społeczna. Ma ona swoje źródło w tym, iż żyjąc między ludźmi mamy mniejszy lub większy wpływ na całą społeczność<sup>231</sup>, powinniśmy zabiegać o jej dobro wspólne. I w takim podejściu przejawia się współodpowiedzialność społeczna<sup>232</sup>. Nadto człowiek wierzący stara się zwłaszcza odpowiadać przed Bogiem, który jako pierwszy go ukochał. I to stanowi trzeci wymiar odpowiedzialności.

Zmierzając do konkluzji, wyjaśnienia domaga się jeszcze kwestia, dlaczego w autentycznym wychowaniu potrzebna jest niezawodna nadzieja? Benedykt XVI określający siebie jako „prostego i pokornego pracownika winnicy Pańskiej”, traktuje ją wręcz jako „serce wychowania”, jego niezbywalny, najczulszy instrument, ponieważ nadzieja, zwłaszcza pokładana w Bogu, daje oparcie w chwilach słabości, pobudza do działania, wzmacnia siły ze względu na wartość obranego celu. „Nadzieja, którą pokładamy w Bogu, nie jest nigdy nadzieją tylko dla mnie, jest zawsze nadzieją również dla innych – nie izoluje nas, lecz czyni solidarnymi w dobru, pobudza do wychowywania się nawzajem do prawdy i do miłości”<sup>233</sup>. Tak rozumiana nadzieja pozwala na nowo odkryć radość w wierze, o czym można się przekonać, studiując antologię papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątplenia i ateizmu zebraną przez ks. M. Sztabę<sup>234</sup> czy też papieski list apostolski *Porta Fidei*. We współczesnym świecie niezbędna w procesie wychowawczym jest, szczególnie dla osób wierzących, nadzieja, jednakże nie można pominąć także miłości jako wielkiego wyzwania. Benedykt XVI poświęcił tej kwestii encyklikę

<sup>231</sup> Por.: „Społeczeństwo nie jest abstrakcją: ostatecznie to my sami je tworzymy (...) potrzebny jest zatem wkład każdego z nas”, w: *List do diecezji rzymskiej...*, s. 3.

<sup>232</sup> Por. tamże: „Odpowiedzialność jest w pierwszym rzędzie osobista, lecz istnieje także odpowiedzialność, którą dzielimy z innymi jako obywatele tego samego miasta i jednego kraju, jako członkowie rodziny ludzkiej – a jeżeli jesteśmy ludźmi wierzącymi – jako dzieci jednego Boga i członkowie Kościoła”.

<sup>233</sup> Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej...*, s. 6.

<sup>234</sup> Por. Benedykt XVI, „*Aby na nowo odkryć radość w wierze...*”. *Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątplenia i ateizmu*, wybór tekstów, oprac., wprowadzenie oraz komentarze M. Sztaba; tenże, *List apostolski „Porta Fidei” oraz Nota zawierająca wskazania duszpasterskie na Rok Wiary (11.12.2011)*, Wrocław 2012.

*Caritas in veritate*<sup>235</sup>, w której pisał o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż w „pedagogii obdarowania” Benedykta XVI ważną rolę pełni, wywiedziona z antropologii, świadomość ideału, stosunek do prawdy i osobista odpowiedzialność zarówno wychowujących, jak i wychowywanych. W kształtowaniu charakteru ważne jest też znalezienie właściwej równowagi między wolnością a dyscypliną. Istotna jest dobra znajomość zasad postępowania i życia oraz pomoc w korygowaniu błędnych idei i wyborów. W procesie tak rozumianego wychowania Papież ważną rolę przypisuje wychowawcom. Nadto wskazuje na jeszcze jeden bardzo istotny wymiar odpowiedzialności, jakim jest odpowiedzialność społeczna. Dzielą ją wspólnie członkowie rodziny, obywatele państwa, ludzie wierzący różnych stanów i zawodów. Wszyscy są odpowiedzialni za to, aby środowisko, w którym żyje młode pokolenie sprzyjało ich wychowaniu.

Wczytując się w dzieła, jakie pozostawili nam katolicy myśliciele i wychowawcy, nie wyłączając Jana Pawła II i Benedykta XVI, zauważa się wołanie o odkrycie aktualności i dynamizmu chrześcijaństwa, zachwyt nad pięknem i sensem bycia człowiekiem, potrzebę wzajemnej współpracy wiary i rozumu, demaskowanie współczesnych zagrożeń dla człowieka i świata, troskę o nieustanne nawrócenie i budowanie własnej tożsamości w procesie wychowania. W chrześcijańskiej formacji ważne jest odkrywanie obrazu własnej osoby i budowanie go na fundamencie, jakim jest Jezus Chrystus, by świadomość tego, kim się jest jako wychowawca czy wychowanek pomagała odkryć, co można dać drugiemu człowiekowi. Aby wychowawca mógł traktować wychowanca podmiotowo, sam musi przeżywać swoją podmiotowość, pamiętać, że wychowanie, będąc pracą z człowiekiem i nad człowiekiem, stwarza między wychowawcą a wychowankiem więź, analogiczną do więzi ojcostwa i obliguje do koncentrowania się nie na tym, co jest, ale na tym, co być może i być powinno. Stąd wychowują jedynie ci, którzy mają nadzieję, czasem wbrew wszelkiej nadziei, a chrześcijaństwo rozumieją jako wydarzenie, które ogarnia całość ludzkiego życia, odsyłając do spotkania z Tym, który jest „drogą, prawdą i życiem” (J 14,6) i który sprawia, że człowiek wierzący żyje inaczej. Dzieje się to za sprawą tego, że zostało mu dane nowe życie i to ono pozwala mu trwać bez względu na okoliczności. Stąd w kwestii odpowiedzialności, widzianej przez pryzmat integralnego rozwoju i wychowania, warto korzystać z dokonań wielkich myślicieli i twórców katolickiej myśli pedagogicznej, aby zawsze widzieć to, co w niej najistotniejsze, pamiętając, że

<sup>235</sup> Tenże, *Encyklika „Caritas in veritate” [...] o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, Poznań 2009.

wychowanie człowieka to nauka sztuki samorozwoju, samostanowienia, samoposiadania. Niewątpliwie takimi autorytetami są o. J. Woroniecki, S. Kunowski, Jan Paweł II, Benedykt XVI, czy obecny papież Franciszek, którego doświadczenie i poglądy pedagogiczne przedstawię poniżej.

### 1.5. Kardynała Jorge Mario Bergoglio – Papieża Franciszka wychowanie do odpowiedzialności

Jorge Mario Bergoglio jest jezuitą, filozofem i teologiem. Zanim powołano go na Stolicę Piotrową był wychowawcą, który jako nauczyciel literatury, teologii i psychologii w szkole średniej miał bliski kontakt z młodzieżą. Oprócz rodziny i wspólnoty zakonnej tymi, którzy wywarli znaczący wpływ na jego formację intelektualną byli: ks. R. Guardini, H. de Lubac, kard. H.U. von Balthasar, ks. Gaston Fessard, Albert M. Ferré, a także mniej znani w Europie: Lucio Gera, Amelia Podetti, ks. Luigi Giussani<sup>236</sup>. H. de Lubac i ks. R. Guardini przyczynili się do sprecyzowania „antynoimicznej” myśli kard. J.M. Bergoglio, która przejawia się w idei, że katolicyzm jest w świecie nadprzyrodzonym jednością łączącą przeciwieństwa bez ich usuwania, utrzymując je w „napięciowym” zawieszeniu. Jedność nie pozwala, by przeciwieństwa stały się „sprzeczne”. Obecność kard. H.U. von Balthasara w refleksji kard. J.M. Bergoglio pojawia się pod koniec lat 90. XX w. Myśl, że prawda i dobro mogą się objawić przez piękno, za pośrednictwem „atrakcyjności” oraz zafascynowania świadectwem, staje się centralnym punktem jego misyjnej perspektywy. Zdaniem Dawido Perillo istotne znaczenie odegrała także lektura tekstów ks. L. Giussaniego. „Dzięki nim staje się zauważalny u Bergoglio zbiór kluczowych koncepcji i obrazów: spotkanie, zdumienie, podążanie za, doświadczenie, spotkanie Jezusa z Janem i Andrzejem jako model, wolność, odpowiedzialność. (...) Z jego przepowiadania wypływają wszystkie najbardziej znane kategorie wychowawczego doświadczenia księdza Giussaniego. Są to kategorie nadające ton najważniejszemu dokumentowi Kościoła latynoamerykańskiego z *Aparecidy* (2007), który został opracowany przez przyszłego Papieża”<sup>237</sup>. Oprócz wyżej wymienionych kategorii w przepowiadaniu Papieża odnaleźć można realizm, rozumność, poznanie przez wiarę, wolność jako warunek odpowiedzialności, godność, prawdę, sprawiedliwość, miłość, nadzieję, przyjaźń, kulturę, otwartość na rzeczywistość, zmysł religijny, Boże działanie, pewność, co

<sup>236</sup> Por. M. Borghesi, *Jorge Mario Bergoglio. Una bibliografia intellettuale*, Milano 2017, s. 304.

<sup>237</sup> D. Perillo, *Myśl Bergoglio*, „Ślady” 2017, nr 6, s. 35-36.

do faktu Chrystusa, ryzyko wychowawcze, człowieczeństwo, działanie, uczenie się od Kościoła tradycji i historii przez konfrontację, rolę autorytetu, wychowanie, moralność chrześcijańską, misję, czynnik wspólnotowy, samotność, zepsucie i grzech, pragnienie spełnienia, pewność, Kościół jako kontynuację Chrystusa, sakramenty, rodzinę, szkołę, środowisko rówieśnicze, czas wolny, wychowawczą metodę przekazywania wiary, dialog między nauką a wiarą, wiarą a rozumem, wymaganie i pasję, wyzwania współczesności, odpowiedzialność, przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, służbę czy preferencyjną opcję na rzecz ubogich, wielkoduszność, miłosierdzie i otwartość na rzeczywistość<sup>238</sup>.

Na bergoliowską lekturę pism miał wpływ ks. G. Fessard, od którego kard. J.M. Bergoglio przejął „biegunową wizję rzeczywistości”. To nie ks. R. Guardini, ale, jak zauważa D. Perillo, „lektura „Dialektyki «Ćwiczeń duchownych» św. Ignacego Loyoli (*La dialectique des „Exerciens spirituels”* de saint Ignace de Loyola) Fessarda przekonuje młodego Bergoglię, że u źródeł ignacjańskiej duchowości – która służy kreowaniu odpowiedzialności – znajduje się napięcie między Łaską a wolnością, między tym, co nieskończenie wielkie, a tym, co nieskończenie małe, między kontemplacją a działaniem. Chrześcijańska myśl nie jest statyczna, jest napięciowa”<sup>239</sup>. Jako jezuita kard. J.M. Bergoglio pozostaje wierny duchowości ignacjańskiej bazującej na ćwiczeniach swego założyciela. Również jemu samemu duchowość ta posłużyła jako narzędzie w procesie integralnego wychowania ze szczególnym uwzględnieniem wychowania moralnego. Pedagogia ignacjańska dąży do rozwoju intelektualnego ucznia oraz osiągnięcia pełni talentów danych

<sup>238</sup> Por. J.M. Bergoglio-Franciszek, *Wymagania i pasja o wychowaniu chrześcijańskim*, tłum. L. Wrona, Kraków 2013; Franciszek, *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium”*, Katowice 2013; J.M. Bergoglio, *È l'amore che apre gli occhi*, Milano 2013; tenże, *Disciplina e passione. Le sfide di oggi per deve educare*, Milano 2013; tenże, *Scegliere la vita. Proposte per tempi difficili*, Milano 2013; tenże, *La bellezza educerà il mondo*, Bologna 2014; Franciszek, *Jak ksiądz Bosko z młodzieżą i dla młodzieży!* List Ojca Świętego Franciszka do Czcigodnego Księdza Angela Fernandez Artimiego – Przełożonego Generalnego Salezjanów w 200-lecie urodzin św. Jana Bosko, Watykan 2015; *Discorso del Santo Padre Francesco al mondo della scuola italiana*. Roma 10 maggio 2014; Franciszek, *Przemówienie [...] w ramach czuwania Światowego Dnia Młodzieży*, Kraków 30 lipca 2016. Zob. też: Z.P. Cieszkowski, *Papieża Franciszka pedagogia „bliskości i czułości” wobec postmodernistycznej kultury katastrofy*. Konferencja dla nauczycieli i katechetów, Rokito 9 marca 2014; A. Martínez-Carbonell Lopéz, *El pensamiento educativo de Jorge Bergoglio a partir de sus mensajes sobre educación desde 1999 – hasta 2013*, „Escuela Abierta” 2015, s. 75-94; G. D'Addelfio, *La scuola di Papa Francesco e la pedagogia ignaziana*, „Nuova Secondaria” 33 (2015) nr 1, s. 14-47; M. Campagnaro, *Wiara to fascynujące spotkanie. Przekaz wiary w społeczeństwie zsekularyzowanym na podstawie pism Luigiego Giussanigo*, tłum. M. Wójcik, Warszawa 2017.

<sup>239</sup> Cyt. za: D. Perillo, *Myśl Bergoglię*, s. 36.

mu przez Boga, co pomaga w zrozumieniu wyjątkowości danej osoby i dostosowania procesu wychowania do rytmu dojrzewania człowieka.

Kolejno, od A. Podetti Papież przejął intuicję peryferii i ubogich Ewangelii, a od Alberta M. Ferré – argentyńską wersję teologii wyzwolenia. Dowartościowuje ona preferencyjną opcję na rzecz ubogich i ludową religijność krytykowaną przez modernistyczne stanowiska, a nadto wyraźnie odrzuca ideologię marksistowską. Za niezwykle cenne w zrozumieniu pedagogicznych poglądów kard. J.M. Bergoglio, dotyczących kategorii, jaką jest wychowanie jako takie, a w szczególności wychowanie do odpowiedzialności, uznać należy jego przemyślenia, podstawą których stał się narodowy poemat epicki *Martin Fiero* autorstwa José Hernández<sup>240</sup>. Jest to mistrzowskie dzieło literatury „gauchowskiej”, której bohaterem o wartości symbolicznej jest *gaucho*, odpowiednik północnoamerykańskiego kowboja, posiadający charakterystyczny rys osobowości oraz własny kodeks etyczny i kulturowy<sup>241</sup>.

Papież, będąc na wskroś Latinoamerykaninem, ze względu na swoją formację jest głęboko europejski. U podstaw jego myśli, także w aspekcie poglądów pedagogicznych, znajduje się afirmacja rzeczywistości świata oraz pełna formacja każdej osoby dokonująca się w obrębie wspólnoty ludzkiej. Co istotne, cele i płaszczyzny wychowania przeniknięte są przez wymiar religijny. Nie dziwi zatem, iż mamy tu do czynienia z pedagogią odpowiedzialności ukierunkowaną na wiarę i sprawiedliwość, prawdę i miłosierdzie, wolność i łaskę, realistyczne poznanie, miłość i akceptację samego siebie, otwartość na potrzeby innych, ukazywanie i promowanie wartości, nie wyłączając interesującej nas odpowiedzialności, postawę wolności i wzrastania przez całe życie. „Papież, wbrew temu, co twierdzą krytycy, nie grzeszy «litościwością», nie jest zwolennikiem prymatu praktyki nad doktryną. Miłosierdzie jest historycznym, regularnym objawianiem się Prawdy. Prawda zawsze jest uniwersalna. Miłosierdzie jest jej szczególną odmianą, która zakłada rozeznanie każdego przypadku z osobna”<sup>242</sup>. Niewątpliwie Franciszek stara się uformować ludzi dla innych, okazuje szczególną troskę o ubogich, przygotowuje słuchających go do aktywnego uczestnictwa w życiu Kościoła i wspólnoty lokalnej oraz do służenia innym ludziom. Na kongresie edukacyjnym w Rzymie<sup>243</sup> zaproponował oryginalny program edukacji inkluzywnej, stając po

<sup>240</sup> F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio*, tłum. A. Fijałkowska-Żydok, Kraków 2013, s. 195-221.

<sup>241</sup> Por. tamże, s. 71 (przyp. 33).

<sup>242</sup> Cyt. za: D. Perillo, *Myśl Bergoglio*, s. 37.

<sup>243</sup> Por. Congregazione per L'Educazione Cattolica, *Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova. Instrumenti laboris*, Città del Vaticano 2014; *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al Congresso Mondiale promosso dalla Congregazione per*

raz kolejny w obronie człowieka i wartości humanistycznych, a przeciw wykluczeniu społecznemu i kulturowemu oraz programom społeczno-politycznym, które utrudniają lub uniemożliwiają jego osobowy rozwój<sup>244</sup>. W odpowiedzi na zadawane przed kongresem robocze pytania dotyczące kształtu szkół i uniwersytetów katolickich padały wyraźne sugestie, by respektować godność każdej osoby i jej wyjątkowość<sup>245</sup>, nie redukując grupy do masy a osoby do przedmiotu lub dosłownie numeru. Konieczna jest nadto wrażliwość na podmiotowe aspekty rozwoju człowieka, jego uczucia, etykę, aksjologię i duchowość, by mógł twórczo współpracować z innymi w duchu wolności i koncentracji na każdej osobie. Kulturze wykluczenia i separacji oddzielającej człowieka od świata, człowieka od człowieka, kulturę od kultury, która nie liczy się z godnością jednostki, jak i całych społeczeństw proponuje permanentne poszukiwanie adekwatnych do sytuacji sposobów bycia chrześcijańskich pedagogów. Bycie to bazuje na transcendentnej godności człowieka, będącej podstawą kultury spotkania, dialogu, wzajemnego zrozumienia, szacunku, budowania jedności, współpracy i wzajemnego słuchania, co prowadzi do kształtowania postaw otwartości na drugiego, na jego odmienny sposób myślenia i kulturę bycia.

Papieska fascynacja człowiekiem inspiruje do burzenia „wewnętrznych murów”, które odcinają człowieka od niego samego, czyniąc go obcym samemu sobie i innym, a nawet wrogiem. Inspiruje także do niszczenia „zewnątrznych murów”, wciąż stawianych przez kulturę selektywną, dla której człowiek jest jedną z monad – zamkniętą w sobie i zamkniętą na inne monady<sup>246</sup>. Krytyki tej postawy podjął się Franciszek w przemówieniu w Parlamencie Europejskim. Odwołując się do praw człowieka i ujmując je w kontekście ludzkiej godności, powiedział, że trzeba uważać, „by nie popaść w pewne błędy, które mogą wynikać z przeinaczenia idei praw człowieka i ich paradoksalnego nadużywania. Istnieje bowiem dzisiaj skłonność do roszczenia sobie coraz więcej praw indywidualnych – kusi mnie,

---

*L'Educazione Cattolica (Degli Istituti di Studio)*, Roma, 21 novembre 2015, <https://w2.vatican.va> (dostęp: 24 IV 2016 r.).

<sup>244</sup> Por. Franciszek, *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium”*..

<sup>245</sup> Por. Congregazione per L'Educazione Cattolica, *Educare oggi e domani...*, s. 16; J.M. Bergoglio-Franciszek, *Wymagania i pasja*; Franciszek, *Posynodalna adhortacja apostolska „Amoris laetitia”. O miłości w rodzinie*, Kraków 2016; tenże, *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium”*; tenże, *Rodzina uratuje świat*, tłum. A. Katolo, Gliwice 2016; tenże, *Trzeba odbudować porozumienie wychowawcze*. Przemówienie do uczestników światowego spotkania „Schola doccurrentes” (04.09.2014), „L'Osservatore Romano” 35 (2014) nr 10, s. 23; tenże, *Aby Kościół był domem i szkołą harmonii*. Przemówienie do uczestników zgromadzenia ogólnego Ruchu Focolari – Dzieła Maryi (26.09.2014), tamże, s. 36.

<sup>246</sup> Por. R. Kozłowski, *Edukacja inkluzyjna w ujęciu papieża Franciszka*, w: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne a wartości*, Szczecin 2017, s. 48.

by powiedzieć indywidualistycznych – w której kryje się koncepcja osoby ludzkiej oderwanej od wszelkiego kontekstu społecznego i antropologicznego, jako niemal «monada», coraz bardziej nieczuła na inne otaczające je «monady»<sup>247</sup>.

Według Franciszka edukacja i wychowanie to nie tylko ciężka praca, ale też powołanie, radość i pasja. Jest to jedno z najważniejszych zadań i powinności chrześcijanina, w którym nauczyciel musi brać pod uwagę dwie jakości: ramy bezpieczeństwa i przestrzeń ryzyka. „Nie można uczyć tylko w oparciu o ramy bezpieczeństwa, ani tylko w oparciu o przestrzeń ryzyka. Musimy zachować pewne proporcje, nie równowagę, lecz proporcje. Człowiek zaczyna się poruszać do przodu, gdy zauważa, że czegoś mu brakuje. Jeśli niczego mu nie brakuje, nie rusza się”<sup>248</sup>. Aby nie zachwiać zdrowej równowagi związanej z uczeniem, „trzeba się poruszać z jedną nogą postawioną wewnątrz ram bezpieczeństwa, czyli w tym co jest nabyte, co jest przez ucznia przyswojone, w czym czuje się bezpiecznie i wygodnie, a drugą nogą badać przestrzeń ryzyka, która musi być proporcjonalna do ram bezpieczeństwa, do osobowości danego człowieka, do jego środowiska. Wtedy przestrzeń ryzyka zamienia się w ramy bezpieczeństwa i w ten sposób stopniowo poruszamy się do przodu. Nie można poruszać się do przodu bez ryzyka, ale nie można też w oparciu o samo ryzyko”<sup>249</sup>. Ma to związek z tym, co kard. J.M. Bergoglio określił jako „kulturę katastrofy”, która staje się wyzwaniem i niejako zmusza do użycia własnej kreatywności, aby przeżyć. Wyzwanie to oznacza „przyjęcie przeszłości, wykorzystanie narzędzia, jakie daje teraźniejszość zwrócona ku przyszłości”. Uczenie jedynie w odniesieniu do spontaniczności, bez ustalonych norm i ram bezpieczeństwa, które powinna zabezpieczyć nie tylko szkoła, ale i rodzina, nie ma szansy powodzenia. Kardynał J.M. Bergoglio zaleca, aby wychodzić przy tym z pewników egzystencjalnych, kulturowych i związanych z życiem społecznym. Pewniki, o których mówi nie dotyczą tylko udzielania rad, nie są też jedynie intelektualnymi przekonaniem ani jakimiś definicjami. Zakładają one również świadectwo, czyli spójność między tym, co myślimy, co czujemy i co robimy. „Fundamentalne znaczenie ma to, żeby człowiek myślał to, co robi i czuje; żeby używał w jednym czasie języka, głowy, serca i rąk”<sup>250</sup>. Edukację szkolną radzi oprzeć na wartościach nieprzemijających, oddzielając je od wartości charakterystycznych dla danej kultury czy obyczajowości. Istotne jest to, żeby ludzie, przyzwyczajając się do wartości typowych dla danej kultury czy epoki, które z biegiem czasu ustępują innym, nie odbie-

<sup>247</sup> Franciszek, *Między godnością i transcendencją*. Przemówienie w Parlamencie Europejskim, <http://www.opoka.org.pl> (dostęp: 24 IV 2016 r.).

<sup>248</sup> F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita papież Franciszek...*, s. 67.

<sup>249</sup> Tamże, s. 68.

<sup>250</sup> F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita papież Franciszek...*, s. 69.

rali znaczenia tym nieprzemijającym<sup>251</sup>. Uznając profesjonalizm nauczycieli za zdrową postawę, nie zapomina przy tym, „że nauczyciel to ktoś, kto towarzyszy uczniowi, wychodzi na spotkanie konkretnej osobie i bierze pod uwagę wszystkie aspekty związane z danym uczniem”<sup>252</sup>. Propagując postawę towarzyszenia (jezuicka pedagogia towarzyszenia) przez świadectwo życia i bliskość, przestrzega przed fundamentalizmem i wychowaniem bazującym tylko na teoretycznych zasadach. Nie popadając w zimny i pełen dystansu rygoryzm ani w demagogię dążącą do zdobycia sympatii uczniów za cenę braku wymagań czy relatywizmu, który na wszystko pozwala, zaleca miłosierdzie i współdziałanie wszystkich środowisk wychowujących. Upomina przy tym rodziców, aby nie zaniedbywali swoich obowiązków względem dzieci i nie przenosili części ciężącej na nich odpowiedzialności na szkołę. Korzystając ze swoich argentyńskich doświadczeń, proponuje, aby rodzice, szczególnie w początkowym etapie rozwoju dziecka, dawali mu poczucie bezpieczeństwa i wsparcia, tworząc przestrzeń dla jego integralnego wzrostu i rozwoju. Wychowanie do odpowiedzialności w ujęciu Franciszka bynajmniej nie ogranicza się do zarysowanych wyżej kwestii natury merytorycznej czy metodycznej. On sięga głębiej i dostrzega dokonujące się zmiany mentalnościowe jako symptom zerwanych relacji nauczyciel – rodzice, wzajemnej podejrzliwości, pojawienia się grupy „ekspertów”, którzy zajęli miejsce rodziców nawet w intymnych aspektach wychowania. Wszystko to prowadzi do wykorzenia egzystencjalnego i wyobcowania. „Brak ciągłości (pokoleniowej i politycznej) oraz wykorzenie (przestrzenne, egzystencjalne i duchowe) charakteryzują sytuację, którą nazywamy sieroctwem”<sup>253</sup>.

Dlatego Papież zwraca uwagę na podstawy adekwatnej i pożądaney edukacji. W jego rozumieniu edukacja obejmuje swoim zasięgiem kształcenie i samokształcenie (nauczanie i uczenie się), jak również wychowanie i samowychowanie. Franciszek dostrzegając fakt, że edukacja przechodzi regres (i to nie tylko w Argentynie, choć tam są tego szczególne powody), wskazuje na pewne fundamenty, na których powinna być oparta autentyczna edukacja. Zalicza do nich „wielkie pewniki egzystencjalne”, a pośród nich pewniki moralne, kulturowe i związane z życiem społecznym. Jako przykład podaje zasadę „czynienia dobra a unikania zła”<sup>254</sup>. Te pewniki reprezentują nieprzemijające wartości, „które trzeba zachować i wyrazić inaczej”, oddzielając je świadomie od wartości charakterystycznych dla danej kultury lub obyczajowości, które ulegają zmianie wraz z upływem czasu<sup>255</sup>.

<sup>251</sup> Tamże, s. 70.

<sup>252</sup> Tamże.

<sup>253</sup> J.M. Bergoglio-Franciszek, *Wymagania i pasja...*, s. 113.

<sup>254</sup> F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita papież Franciszek...*, s. 69.

<sup>255</sup> Tamże, s. 70-71.



Czymś, co jest bardzo potrzebne we współczesnej edukacji, aby spełniała swoją misję, jest autorytet<sup>256</sup>. Papież podkreśla przy tym znaczenie autorytetu. Słowo „autorytet” wywodzi od słowa *augere* (pomagać, pozwolić rosnąć). Dlatego posiadanie autorytetu nie oznacza dla niego osoby, która powstrzymuje czy hamuje. Powstrzymywanie uznaje za „deformację autorytetu, który przy właściwym zastosowaniu zakłada tworzenie przestrzeni, aby człowiek mógł wzrastać. Człowiek, który posiada autorytet, to ktoś zdolny tworzyć przestrzeń dla wzrostu”<sup>257</sup>. „Nauczyciel, który musi powiedzieć: «Tutaj rządzą ja» albo «ja tu decyduję», robi tak dlatego, że już stracił autorytet i próbuje odbudować go słowem. Jeśli ktoś ogłasza, że trzyma ster, to znaczy, że już go nie trzyma. A trzymać ster to nie znaczy rozkazywać i narzucać, lecz służyć”<sup>258</sup>.

Papież wskazuje także na potrzebę systematycznej pracy, wypełniania obowiązku dzień po dniu przez podmioty edukacji. Systematyczność w spełnianiu obowiązków i pracy nie może prowadzić do rutyny, ale ma być „układaniem cegły za cęgłą” w trosce o budowanie rzetelnej edukacji. Dlatego przestrzega przed uleganiem „porywom improwizacji” i „zupełnej spontaniczności”<sup>259</sup>, jak to się dzieje pod wpływem wielu współczesnych kierunków pedagogicznych.

Odpowiedzialna edukacja, jeśli ma być dla życia i przyszłości, winna być przeprowadzana umiejętnie między bezpieczeństwem a przestrzenią ryzyka, z uwzględnieniem osobowości oraz etapu rozwojowego danego ucznia/wychowanka oraz cech charakterystycznych jego środowiska. Jednym słowem, edukacja winna być osadzona w realiach życia i przygotowywać do życia i wyzwań, jakie ono niesie<sup>260</sup>. Z tego też powodu Ojciec Święty wskazuje na szczególne miejsce szkoły dla edukacji. Zauważa przy tym niepokojący fakt, że współczesna szkoła, podobnie jak rodzina, przeżywa regres. Znając rolę, jaką spełnia szkoła w społeczeństwie i dla narodu, apeluje o to, aby nadal była ona wiarygodną instytucją oraz „stabilnym punktem odniesienia”, aby była miejscem, jakich obecnie niewiele, w którym próbuje się zachować zasadę autorytetu<sup>261</sup>, przeciwstawia się koncepcji „szkoły shopping”, według której szkoła traktowana jest jak biznes i miejsce eksperymentowania z różnorodnymi propozycjami edukacyjnymi. Współczesna szkoła winna być „ważnym ośrodkiem integracji społecznej i narodowej”, w którym uczniowie o różnym statusie społecznym i materialnym dzięki nauce będą mogli „wyjść poza specyfikę ich pochodzenia i odnaleźć swoje miejsce we wspólnym

<sup>256</sup> Tamże, s. 67.

<sup>257</sup> Tamże, s. 76.

<sup>258</sup> Tamże.

<sup>259</sup> Tamże, s. 64, 68.

<sup>260</sup> Tamże, s. 68.

<sup>261</sup> Tamże, s. 67.

procesie budowania”<sup>262</sup>. Szkoła ma więc edukować, tzn. kształcić i wychowywać dla godziwego życia i dobra narodu, a nie realizować jakieś przedsięwzięcia nastawione jedynie na zysk. Idąc tym torem nauczania Papieża, można dodać, że szkoła nie może być instytucją na usługach jakiejś grupy wpływu, i to niezależnie, czy ma ona charakter biznesowy, ideologiczny, czy partyjny.

W tym kontekście warto przytoczyć opinię Franciszka na temat tzw. edukacji seksualnej, która wchodzi w zakres integralnego wychowania osoby. Papież przypomina, że Kościół nie sprzeciwia się wychowaniu seksualnemu, które winno „towarzyszyć dzieciom w całym procesie wzrastania, odpowiednio do każdego etapu”. Co więcej, Kościół zawsze prowadził tę działalność. Problem nie polega jednak na tym „czy”, ale „jaka” edukacja seksualna. Zdaniem Ojca Świętego wychowanie seksualne nie może być sprowadzone do „poziomu genitaliów”, degradując tym samym osobę, ale ma służyć rozwojowi prawdziwej miłości i dojrzałej osobowości przez wychowanka<sup>263</sup>.

W kontekście troski o szkołę, traktowaną jako „stabilny punkt odniesienia” dla ucznia/wychowanka, Papież zwraca uwagę na poważny deficyt polegający na braku współpracy środowisk, którym winno zależeć na dobru rozwojowym przyszłych pokoleń dokonującym się w ramach edukacji. Brak współpracy skutkuje m.in. „rozbieżnością poglądów na temat edukacji i wychowania”. W związku z tym Franciszek zauważa, że współcześnie „rodziców, nauczycieli, uczniów, grup zawodowych, państwa, wyznań religijnych nie łączy wspólny cel, a tak być powinno. Konsekwencje tej sytuacji ponoszą uczniowie. Brakuje wspólnych linii działań”<sup>264</sup>.

Wyrazem tej niezdrowej sytuacji – jak wskazuje Papież – jest m.in. podważanie autorytetu nauczyciela przez samych rodziców, broniących za wszelką cenę swojego dziecka, niezależnie od prawdy. „A kiedy odbiera się autorytet, odbiera się przestrzeń wzrostu”<sup>265</sup>. Franciszka niepokoi również fakt, że rodzice coraz częściej przy wyborze szkoły dla swojego dziecka nie zastanawiają się nad kwestią wartości, jakie ona preferuje, ale „kierują się dynamiką awansu”, tzn. jakie pragmatyczne przedmioty ma ona do zaoferowania, które pomogą w późniejszym, szybkim awansie zawodowym. Pragmatyzm zastępuje ważny aspekt formacji. Temu sposobowi myślenia i działania ulegają zarówno rodzice, jak i same szkoły<sup>266</sup>. Pragmatyczne kształcenie usuwa w cień proces wychowania i samowychowania.

<sup>262</sup> Tamże, s. 107.

<sup>263</sup> Tamże, s. 106.

<sup>264</sup> Tamże, s. 74.

<sup>265</sup> Tamże, s. 76.

<sup>266</sup> Tamże, s. 71-72.

Inną ważną kwestią, jaką porusza Papież przy różnych okazjach, jest podmiotowość w edukacji. Uczeń/wychowanek jako osoba jest podmiotem w procesie edukacji, ale także jej przedmiotem tzn. tym, który podlega procesom kształcenia i wychowania. Swoją podmiotowość może i powinien potwierdzać przez zaangażowanie się w edukację, m.in. przez systematyczną pracę własną i współpracę z nauczycielami. Papież zwraca uwagę na potrzebę kreatywności ze strony ucznia, który potrafi łączyć przeszłość z teraźniejszością zwróconą ku przyszłości<sup>267</sup>. Sam jako nauczyciel literatury dbał o to, aby rozwijać w uczniach wyobraźnię<sup>268</sup>. Nie dziwi też, że w swojej pedagogicznej refleksji wielką uwagę poświęca nauczycielowi. Jako nauczyciel poznał dobrze specyfikę tego zawodu, problemy i dylematy. Zwrócił on uwagę na niebezpieczny w skutkach fakt podważania autorytetu nauczyciela oraz niedocenywanie jego roli w społeczeństwie, czego wyrazem jest chociażby słabe wynagrodzenie przy równoczesnym wzroście oczekiwań i wymagań, jakie stawia przed nim społeczeństwo<sup>269</sup>. Jaki, według Franciszka, powinien być współczesny nauczyciel/wychowawca? Według koncepcji papieskiej prawdziwy nauczyciel/wychowawca wierzy w wychowanka, w jego godność i wielkość<sup>270</sup>. Znając wartość słowa, chce i potrafi go słuchać. Uczeń wiedząc, że jest słuchanym, ma także możliwość doświadczenia swojej odrębności i niepowtarzalnej osobowości<sup>271</sup>. Autentyczny nauczyciel kieruje się w pracy edukacyjnej profesjonalizmem, ale także miłosierdziem<sup>272</sup> i cierpliwością<sup>273</sup>. Zdaniem ks. M. Sztaby przymioty te są szczególnie bliskie Papieżowi, który na biskupie zawołanie wybrał słowa: „Okazuję miłosierdzie i wybieram”. Za największą cnotę uznaje miłość rozumianą jako „dawanie miejsca drugiemu, i to z perspektywy łagodności”<sup>274</sup>. W refleksji Franciszka „nauczyciel to ktoś, kto towarzyszy uczniowi, wychodzi na spotkanie konkretnej osobie, bierze pod uwagę wszystkie aspekty związane z danym uczniem”<sup>275</sup>. Traktuje go podmiotowo i indywidualnie. Dąży do integracji środowisk edukacyjnych i widzi konieczność odbudowania porozumienia wychowawczego.

<sup>267</sup> Tamże, s. 68.

<sup>268</sup> Tamże, s. 65-66.

<sup>269</sup> Tamże, s. 74, 208.

<sup>270</sup> Tamże, s. 186-187.

<sup>271</sup> Tamże, s. 72.

<sup>272</sup> Tamże, s. 74.

<sup>273</sup> Tamże, s. 80.

<sup>274</sup> <http://archiczesz.pl/news/ks-mariusz-sztaba-jorge-bergoglio-papieza-franciszka-myśl-o-edukacji> (dostęp: 20 IX 2013 r.). Zob. też F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita papież Franciszek...*, s. 142.

<sup>275</sup> Tamże, s. 75.

Papież poszukując możliwości integracji środowiska rodzinnego i szkolnego, naucza o konieczności odbudowania porozumienia wychowawczego. Przemawiając do uczestników światowego zjazdu „Scholas occurrentes”, sieci szkół z całego świata, stwierdził, że istnieje konieczność zawiązania porozumienia wychowawczego, które zostało zerwane<sup>276</sup>. Aby je odbudować, trzeba na nowo zaangażować się „w tworzenie szerokiej i mocnej «sieci» relacji rzeczywiście ludzkich, dające wsparcie dzieciom, która pozwala pogodnie i ufnie otwierać się na rzeczywistość, będącą autentycznym miejscem spotkania, w którym to, co prawdziwe, dobre i piękne osiągnęłoby prawdziwą harmonię”<sup>277</sup>. W zindywidualizowanym świecie trzeba na nowo odkryć piękno daru i zmysł bezinteresowności, który idzie w parze z kreatywnością oraz poszanowaniem człowieka i świata<sup>278</sup>.

Należy zgodzić się z tym, że Papież „jest autentycznym personalistą, który w relacjach z uczniem kieruje się dialogiem, autentycznością i zaangażowaniem oraz prawdziwym spotkaniem”<sup>279</sup>. Nie wychowuje i nie kształci w nawiązaniu tylko do teoretycznych zasad, gdyż prowadziłyby to do fundamentalizmu, ale będąc „wrażliwym na człowieka”<sup>280</sup>, wychodzi mu zawsze naprzeciw jako „autentyczny świadek tego, w co wierzy”<sup>281</sup>. Zdaniem Franciszka bliskość z podopiecznymi i świadectwo nauczyciela/wychowawcy zapewniają skuteczność i owocność jego pracy.

Papież zdaje sobie sprawę, że nie ma prawdziwego i odpowiedzialnego procesu wychowania i kształcenia bez wartości. Występują one bowiem w treściach, celach i metodach oddziaływań edukacyjnych. Związane są organicznie z relacją wychowawczą, którą tworzą wychowanek, wychowawca i sytuacja wychowawcza. Ale we współczesnym zdezorientowanym, pluralistycznym świecie należy edukować w/do egzystencjalnie ważnych i niezmiennych wartości. Franciszek w swoim nauczaniu wskazuje na takie wartości, stawiając je jako ważne cele w działalności edukacyjnej, gdyż są fundamentalne dla życia jednostki i społeczeństw. Wbrew temu, co media chcą usłyszeć i po swojemu zinterpretować, w proponowanej aksjologii nie zatrzymuje się on tylko na ubóstwie. Do ważnych wartości zalicza m.in.: miłość jako najważniejszą cnotę; wiarę, która domaga się „wychodzenia na ulicę w poszukiwaniu ludzi, poznawania ich po imieniu”; moralność i zasady etyczne; przyjaźń; rodzinę wielopokoleniową; cierpliwość, uczącą, że życie każde-

<sup>276</sup> Por. Franciszek, *Trzeba odbudować porozumienie wychowawcze...*, s. 23.

<sup>277</sup> Tamże, s. 24.

<sup>278</sup> Franciszek, *Aby Kościół był domem i szkołą harmonii...*, s. 36.

<sup>279</sup> <http://archiczesz.pl/news/ks-mariusz-sztaba-jorge-bergoglio-papieża-franciszka-mysl-o-edukacji> (dostęp: 20 IX 2013 r.).

<sup>280</sup> Tamże.

<sup>281</sup> Tamże.

go człowieka jest ciągłym uczeniem się; roztropność jako działanie powodowane prawdą i dobrem; przebaczenie, które nie jest zapomnieniem, ale drogą do autentycznego braterstwa; milczenie w sytuacjach granicznych; słowa prawdziwe, które łączą i budują; nadzieję, będącą czymś więcej niż zwykłym optymizmem; rozumienie cierpienia, bólu i śmierci; służbę słabszym; formuły grzecznościowe i zwroty (oraz kryjące się za nimi postawy): proszę, dziękuję i przepraszam, „które osobę ludzką określają i nadają jej pełnię”; (zdaniem Franciszka ludziom, „którzy nigdy nie wymawiają wspomnianych trzech słów, czegoś brakuje. Są jak drzewa zbyt wcześnie lub źle przycięte przez życie”<sup>282</sup>); patriotyzm, ojczyznę i naród; szkołę; kulturę narodową, a w niej kulturę ludową; kulturę pracy i spędzania czasu wolnego oraz „kulturę spotkania” rozumianą jako niezbywalny fundament w budowaniu prawdziwej wspólnoty.

Każda z powyższych wartości, wyakcentowanych w sposób szczególny przez Ojca Świętego, ma swój ciężar gatunkowy i niezwykle znaczenia dla rozwoju osoby i całych społeczeństw. Stanowią one prawdziwe wyzwanie dla współczesnej edukacji. Nie są teoretycznym konstruktem, ale wynikają z ludzkiej egzystencji i są na jej służbie po to, aby ludzkie życie było godne i głęboko personalistyczne. Ich ważność i potrzebę odczuwa obecny Papież. Dzięki niej, jak zauważa ks. M. Sztaba, „Franciszek jawi się nam jako bacznym obserwatorem i uczestnikiem radości i trosk współczesnego człowieka”<sup>283</sup>. Co więcej, „Ojciec św. z nadzieją spogląda na edukację (kształcenie i wychowanie), demaskując jej błędy i wytyczając nowe horyzonty, dzięki którym możliwe staje się pielęgnowanie poczucia tożsamości osoby i ojczyzny”<sup>284</sup>. Są to: horyzont transcendencji, „który wychyla się ku Bogu, a zarazem umożliwia wychodzenie (transcendencje) z własnego doświadczenia ku innym”, horyzont różnorodności „zorganizowanej i pełnej wewnętrznej harmonii (...), która ubogaca naród” oraz horyzont odpowiedzialnego rozwoju<sup>285</sup>. Prawdziwość tych słów potwierdzają papieskie spotkania z młodymi, których z jednej strony postrzega jako zawsze gotowych do podejmowania ryzyka, chętnych do działania i zaangażowanych w swój rozwój, a z drugiej – jako tych, którzy wydają się być przedwczesnymi emerytami, którzy w wieku 23-24 lat „odrzucili rękawicę” zanim rozpoczęli walkę. Franciszek traktując wychowanie jako pasję i wymaganie, nie boi się stawiać młodym bardzo konkretnych zadań. Nie dziwi zatem, że jego pedagogia bywa określana jako „pedagogia bliskości i czułości”, której przychodzi się mierzyć z postmodernistyczną „kulturą katastrofy”<sup>286</sup>.

282 Tamże.

283 Tamże.

284 Tamże.

285 F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita papież Franciszek...*, s. 129-130.

286 Por. Z.P. Cieszkowski, *Papieża Franciszka pedagogia „bliskości i czułości”*.

Dla całościowego obrazu analizowanej kwestii należałoby omówić jeszcze związek wychowania do odpowiedzialności z wolnością, rozwojem, etyką i moralnością, kontekstami społecznymi, permanentną formacją sumienia, rolą sakramentów, „kulturą spotkania i dialogu”, nie mówiąc o dynamikach formacyjnych dokonujących się z udziałem własnym, rodziny, szkoły, grup, stowarzyszeń i katolickich ruchów kościelnych. Istotne jest także zjawisko globalizacji oraz postawa wszechobecnego rozpraszania odpowiedzialności za integralny rozwój i wychowanie młodego człowieka. Szczegółowe omówienie tych kwestii wykracza jednak poza przyjęte ramy niniejszego opracowania. Nie ulega wątpliwości, że treść wywiadów, których udziela Papież, pozwala zrozumieć jego osobowość i poznać poglądy pedagogiczne, w obrębie których znajduje się interesujący mnie temat wychowania do odpowiedzialności.

Zawarty w jego nauczaniu program „edukacji inkluzywnej” wpisuje się w jego ogólniejszy namysł teologiczno-pastoralny, który całą uwagę koncentruje na człowieku zmarginalizowanym, samotnym, odrzuconym, poddanym przemocy wewnętrznej i zewnętrznej. Społeczne, polityczne i kulturowe zmiany, w tym przyspieszony rozwój gospodarczo-ekonomiczny niektórych państw świata, rzadko idzie w parze z rozwojem duchowym i moralnym, a tym bardziej z odpowiedzialnością. Dlatego Franciszek, wzorem swoich wielkich poprzedników, mówi „nie” ekonomii wykluczenia i nierówności, „nie” bałwochwalstwu pieniądza, który rządzi zamiast służyć, „nie” nierówności społecznej rodzącej przemoc, za to „tak – człowiekowi”<sup>287</sup>. Owo „tak” skierowane do człowieka zakłada edukację etyczną i moralną, która rozpoczyna się w rodzinie będącej pierwszym środowiskiem socjalizacyjno-wychowawczym oraz pierwszą szkołą wartości<sup>288</sup>.

W opinii Ojca Świętego zadanie rodziców „obejmuje wychowanie woli oraz rozwijanie dobrych nawyków i emocjonalnych skłonności ku dobru. Oznacza to, że pojawiają się pożądane zachowania, których trzeba się nauczyć i skłonności wymagające dojrzewania” (AL, nr 264)<sup>289</sup>. By jednak uzyskać założone efekty, należy zastosować odpowiednie metody angażujące wrażliwość i język właściwy dzieciom. Równocześnie Franciszek przestrzega, aby nie ulec pokusie łatwego i szybkiego wchodzenia w dorosłość. Uczy, że w procesie wychowania niezwykle ważne jest uwrażliwianie, napominanie i dyscyplina. Jego zdaniem należy wyczulić na to, że „złe działania mają swoje konsekwencje. Trzeba obudzić zdolność postawienia się w sytuacji innej osoby i wyrazić skruchę z powodu jej

<sup>287</sup> Por. Franciszek, *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium”*, nr 53-60.

<sup>288</sup> Szerzej kwestię tę analizuje Ł. Wałaszek w pracy *Wychowanie moralne w ujęciu adhortacji apostolskiej Papieża Franciszka pod tytułem „Amoris laetitia”*, w: I. Jazukiewicz E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne a wiara*, Szczecin 2010, s. 61-74.

<sup>289</sup> Franciszek, *Posynodalna adhortacja apostolska „Amoris laetitia”*.

cierpienia, gdy wyrządziło się jej zło. (...) Ważne jest zdecydowane kierowanie dziecka, aby prosiło o przebaczenie i naprawiło szkody wyrządzone innym. Gdy proces wychowawczy ukazuje swoje owoce w dojrzewaniu wolności osobistej, wówczas samo dziecko w pewnym momencie zacznie uznawać z wdzięcznością, że dobrem było dla niego wzrastanie w danej rodzinie, a także znoszenie wymagań stawianych przez proces formacyjny” (AL, nr 268). Wraz z uwrażliwieniem trzeba mówić o napominaniu. „Dziecko napomniane z miłością czuje, że jest w kręgu zainteresowania, dostrzega, że jest kimś, spostrzega, iż jego rodzice uznają jego możliwości” (AL, nr 269).

Ostatnią potrzebą w procesie wychowania nakreślonym przez Papieża jest dyscyplina, która nie może stać się okaleczeniem pragnienia, ale ma być bodźcem do tego, aby iść dalej. W tym miejscu Franciszek stawia jakże ważne pytania: Jak połączyć dyscyplinę z dynamizmem wewnętrznym? Jak sprawić, by dyscyplina była ograniczeniem konstruktywnym procesu, który winno podjąć dziecko, a nie murem, który by go niweczył czy był wymiarem edukacji, który by go uniemożliwiał? Poszukując odpowiedzi na te pytania, zauważa, że „trzeba umieć znaleźć równowagę między dwiema równie szkodliwymi skrajnościami. Jedną byłoby usiłowanie budowania świata na miarę pragnień dziecka, które dorasta czując się podmiotem praw, ale nie obowiązków. Inną skrajnością byłoby ukierunkowanie go ku życiu bez świadomości swej godności, swej unikalnej tożsamości i swych praw, w udręce obowiązków i przymusie realizacji pragnień innych osób” (AL, nr 270). Dlatego też przed rodzicami staje ważne zadanie wychowania woli oraz „rozwijanie dobrych nawyków i emocjonalnych skłonności ku dobru. Oznacza to, że pojawiają się pożądane zachowania, których trzeba się nauczyć i skłonności wymagające dojrzewania. Zawsze jednak jest to proces, który zmierza od niedoskonałości ku większej pełni. Pragnienie, aby dostosować się do społeczeństwa lub zdolność do wyrzeczenia się natychmiastowej satysfakcji, aby dostosować się do pewnej normy i zapewnić sobie dobre współzycie jest już samo w sobie wartością początkową, stwarzającą dyspozycję, by wznieść się następnie ku wyższym wartościom. Kształtowanie (...) powinno dokonywać się zawsze za pomocą metod aktywnych i dialogu edukacyjnego, angażującego wrażliwość i język właściwy dzieciom. Ponadto, kształtowanie to powinno się dokonywać w sposób indukcyjny, by dziecko mogło samo dojść do odkrycia znaczenia pewnych wartości, zasad i norm, a nie przez narzucanie ich jako niepodważalnych prawd” (AL, nr 264). W procesie tak rozumianego wychowania Papież widzi potrzebę integracji środowisk edukacyjnych, konieczność odbudowania porozumienia wychowawczego, jak również udział własny wychowywanych.

Przywołane wyżej treści dotyczące wychowania do odpowiedzialności stają się dziś wyzwaniem zarówno dla rodziców, jak i wychowawców oraz zadaniem, aby szkoły uczynić drugim domem, „w którym kobiety i mężczyźni, chłopcy i dziewczęta będą mogli rozwijać swoją zdolność łączenia doświadczeń, zakorzenienia na własnej ziemi oraz tworzenia osobistej i wspólnej historii. Domem, w którym odnajdą narzędzia i środki pozwalające im rozwinąć umysł, wolę i wszystkie swoje możliwości, by móc w ten sposób osiągnąć miarę ludzką, do której są powołani”<sup>290</sup>. Do tego jednak niezbędna jest odpowiedzialność zarówno wychowujących, jak i wychowywanych. Mówiąc o wychowujących, Franciszek, wzorem swoich poprzedników na Stolicy Apostolskiej, ma na uwadze instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne środowiska wychowujące, respektujące zasadę pomocniczości oraz współpracy.

## R. 2. Odpowiedzialność w wybranych systemach i programach integralnego wychowania

W zakresie problematyki wychowania do odpowiedzialności zasadnym wydaje się kontynuować namysł nad sprawdzonymi i zarazem skutecznymi systemami wychowawczymi inspirowanymi chrześcijaństwem. Ujmując tę kwestię historycznie, jest ich bardzo dużo i trudno dokonać reprezentatywnego wyboru, który by do końca satysfakcjonował czytającego, szczególnie jeśli jest nim teoretyk wychowania. Zazwyczaj systemy te bazują na *Dekalogu*, miłości jako normie personalistycznej, religii i rozumie. Nie stronią od zaszczerpienia dzieciom i młodzieży wrażliwości społecznej, ukazywania obowiązków wobec własnego rozwoju, społeczności, życia politycznego czy pokazania współzależności między wiarą i życiem, Ewangelią i kulturą, dojrzałością fizyczną, psychiczną, społeczno-moralną, kulturotwórczą i duchową. W praktyce dowartościowują one różnego rodzaju szkoły animatorów, działalność samorządów uczniowskich, szkolnych kół zainteresowań, prowadzone w ramach zajęć szkolnych lekcje przygotowania do życia w rodzinie, zaangażowanie młodych ludzi w prowadzenie gazetek szkolnych, stron internetowych, warsztatów dziennikarskich, ideę wolontariatu, organizacje pozarządowe, katolickie ruchy i stowarzyszenia, nie mówiąc o katolickiej nauce społecznej obecnej w programach szkół. Twórcy tych systemów wychodzą z założenia, że im bardziej dziecko będzie zaangażowane społecznie,

<sup>290</sup> J.M. Bergoglio-Franciszek, *Wymagania i pasja...*, s. 126.



tym będzie dojrzsze, a społeczeństwo w przyszłości zyska bardziej odpowiedzialnego obywatela.

Mając na uwadze temat zawarty w tytule rozdziału drugiego drugiej części, swoje poszukiwania rozpocznę od ukazania specyfiki wychowania do odpowiedzialności w wyjątkowo aktywnym polu edukacji – zgromadzeniu jezuitów. Następnie scharakteryzuję program integralnego wychowania w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko, nazwanego przez Jana Pawła II „księciem wychowawców”. Wskażę miejsce, jakie w systemie tym zajmuje wychowanie do odpowiedzialności. Ukazę także wychowanie do odpowiedzialności w ciągle żywej i aktualnej pedagogii Roberta Baden-Powella, twórcy skautingu. Kolejny paragraf poświęcę bardzo interesującej propozycji współczesnego wychowania do odpowiedzialnej, wolności według ks. L. Giussaniego, założyciela międzynarodowego kościelnego ruchu *Comunione e Liberazione* (CL, Komunia i Wyzwolenie). Następnie ukazę odpowiedzialność w programie i działalności edukacyjnej Akademii Młodzieżowej Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo, powstałej 36 lat temu w Lublinie, a dziś obecnej w wymiarze międzynarodowym. Program ten odpowiadając na wyzwania współczesności, łączy w sobie zarówno ideały skautingu, jak i Ruchu oazowego, zainicjowanego w dobie komunizmu przez ks. Franciszka Blachnickiego. Mam nadzieję, że inspirowane wiarą w Boga wybrane systemy i programy wychowawcze, łączące tradycję z teraźniejszością, ukazą, jak można współcześnie, w duchu otwartości na prawdę, dobro i piękno, wychowywać do odpowiedzialności i towarzyszyć szczególnie młodym we wzrastaniu do dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i działaniowej.

## 2.1 Wychowanie do odpowiedzialności w systemie jezuickim

Rozważając o wychowaniu do odpowiedzialności w systemie jezuickim, analizę rozpocznę od charakterystyki pedagogii ignacjańskiej, rozwijanej z wiary i duchowego doświadczenia św. Ignacego Loyoli. Następnie przedmiotem refleksji uczynię miejsce, jakie zajmuje w niej odpowiedzialność, komu jest przypisywana i co jest zalecane, aby ją osiągnąć?

Przyjęcie takiej kolejności analiz uzasadnia fakt, iż pedagogia ignacjańska ma swoje źródła w życiu i doświadczeniu św. Ignacego Loyoli. Doświadczenia i działania, które były dla niego istotnymi elementami w rozwoju osobowym, spisał w książeczce *Ćwiczenia duchowe*<sup>291</sup>. Ze wszystkich dzieł św. Ignacego

<sup>291</sup> Św. Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowe*, tłum. M. Bednarz, Kraków 2002; zob. też A.P. Bieś, E. Dybowska, L. Grzebień, *Pedagogika jezuitów (ignacjańska) [Towarzystwa*

ta „przedziwna książeczka ćwiczeń, mała objętością, lecz pełna niebieskiej mądrości”<sup>292</sup> jest szczególnym źródłem pedagogiki ignacjańskiej<sup>293</sup>. System jezuicki rozumiany jest szeroko i zawsze w odniesieniu do *Ćwiczeń duchownych* św. Ignacego z Loyoli. Podstawowym i ostatecznym celem rozwoju człowieka jest dla niego Jezus Chrystus. Rozwój duchowy proponowany przez św. Ignacego w *Ćwiczeniach duchownych* dokonuje się w czterech etapach, tzw. tygodniach. Odpowiadają one trzem klasycznym drogom życia duchowego: oczyszczeniu, oświeceni i zjednoczeniu.

„Dla św. Ignacego Bóg jest Stwórcą i Panem, Najwyższą Dobrocią, jedyną Rzeczywistością absolutną. Cała pozostała rzeczywistość pochodzi od Boga i ma jedynie wartość o tyle, o ile pochodzi od Niego. Bóg jest obecny w naszym życiu «trudząc się i działając dla nas» we wszystkich rzeczach. Dzięki wierze można odkryć jego obecność we wszystkich wydarzeniach naturalnych i ludzkich, w całości historii, a zwłaszcza w żywym doświadczeniu każdej osoby”<sup>294</sup>. Wychowanie jezuickie nie tylko afirmuje rzeczywistość stworzonego świata, ale uczestniczy także w pełnej formacji każdej osoby dokonującej się w obrębie wspólnoty ludzkiej. Zawiera w sobie wymiar religijny, przenikający całe wychowanie. Jest narzędziem apostołskim. Popiera i rozwija dialog między wiarą a kulturą<sup>295</sup>. Afirmacja rzeczywistości świata sprawia, że „jezuickie wychowanie uznaje Boga jako Autora całej rzeczywistości, całej prawdy i całego poznania. Jest On obecny i działa w całym stworzeniu: w naturze, w historii i w osobach. Dlatego jezuickie wychowanie afirmuje radykalną dobroć świata «obdarzonego wielkością Boga» i uważa każdy element stworzenia za godny studium i kontemplacji oraz zdol-

---

*Jezusowego*], w: J. Kostkiewicz (red. nauk.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków 2012, s. 61-100.

<sup>292</sup> Pius XI, *Mens Nostra*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze*, oprac. M. Bednarz, t. 2, Kraków 1968, s. 272.

<sup>293</sup> E. Dybowska, *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków 2013; E. Dybowska, W. Królikowski, *Rozwój człowieka w pedagogii ignacjańskiej*, w: A. Walulik, J. Mółka, *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Kraków 2017, s. 209. Przekonanie to podzielają także: W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Kraków 2008, s. 51-63; J. Augustyn, *Ćwiczenia duchowne jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 13-22; L. Grzebień, *Pedagogika ignacjańska na tle innych pedagogik zakonnych (refleksje nad dziejami szkolnictwa polskiego)*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria i praktyka*, Kraków 2010; A.P. Bieś, L. Grzebień (red.), *Spółczesność, kultura, wychowanie w poglądach polskich jezuitów okresu II Rzeczypospolitej*, Kraków 2012.

<sup>294</sup> J. Kołacz (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, tłum. B. Steczek, Kraków 2006, s. 19.

<sup>295</sup> Tamże.

ny i podatny do nieograniczonych badań”<sup>296</sup>. Nie dziwi zatem, że „wychowanie w ośrodku jezuickim stara się budować poczucie podziwu i misterium w odkrywaniu i poznawaniu Bożego Stworzenia. Pełniejsze poznanie stworzenia może prowadzić do głębszego poznania Boga i do większego pragnienia współpracy z Nim w Jego stwarzaniu, które trwa nadal. Lektury i wykłady prowadzone są w ten sposób, że uczniowie, pokornie uznając Bożą obecność, znajdują radość w uczeniu się i odczuwają pragnienie większego i głębszego poznania całego stworzenia”<sup>297</sup>. Z kolei pełna formacja osoby w obrębie wspólnoty ludzkiej odkrywa i bada sens ludzkiego życia i troszczy się o formację każdego wychowanka jako istoty osobiście ukochanej przez Boga. Wszak „celem jezuickiego wychowania jest uczestnictwo w możliwie najpełniejszym rozwoju wszystkich talentów przekazanych przez Boga każdej osobie, należącej do ludzkiej wspólnoty”<sup>298</sup>. Pełna formacja uwzględnia „gruntowną i głęboką formację intelektualną. Obejmuje opanowanie podstawowych humanistycznych i naukowych dyscyplin poprzez staranne i solidne studium oparte na nauczaniu prowadzonym kompetentnie, na poziomie i z odpowiednią motywacją. Ta formacja obejmuje wzrastającą zdolność refleksyjnego, logicznego i krytycznego myślenia”<sup>299</sup>. Jednak jezuickie wychowanie, podkreślając wartość tradycyjnych studiów humanistycznych, jakże istotnych dla zrozumienia ludzkiej osoby, „obejmuje również uważne i krytyczne studium technologii wraz z naukami przyrodniczymi i społecznymi”<sup>300</sup>.

W integralnej formacji każdej osoby szczególną uwagę zwraca się na rozwój wyobraźni, sfery uczuć i zdolności twórczych każdego ucznia. „Wymiary te ubogacają proces uczenia się i zapobiegają, by nie było ono wyłącznie intelektualne”<sup>301</sup>. Co więcej „są one niezbędne w formacji całej osoby i wskazują drogę prowadzącą do odkrycia Boga, który objawia się przez Piękno. Z tych samych racji jezuickie wychowanie – zarówno poprzez lekcje programowe, jak i przez zajęcia pozaszkolne – stwarza możliwości, by wszyscy uczniowie nauczyli się cenić literaturę, estetykę, muzykę i sztuki piękne”<sup>302</sup>. Przykładem takiej działalności pozaszkolnej może być teatr uczniowski. Jezuickie wychowanie wzmacnia, jakże potrzebne i dziś, tradycyjne umiejętności przemawiania i pisania. Pomaga uczniom w rozwijaniu efektywnych zdolności komunikacji, dając im możliwość zdobycia łatwości posługiwania się współczesnymi narzędziami komunikacji,

<sup>296</sup> Tamże, s. 20.

<sup>297</sup> Tamże.

<sup>298</sup> Tamże.

<sup>299</sup> Tamże.

<sup>300</sup> Tamże.

<sup>301</sup> Tamże, s. 21.

<sup>302</sup> Tamże.

takimi jak film czy wideo. Jezuicy nauczyciele i wychowawcy, mając świadomość przemożnego wpływu środków masowego przekazu na percepcję ludzi i kultur, przygotowują uczniów do zrozumienia i krytycznej oceny wpływu tych środków. „Dzięki odpowiedniemu wychowaniu, te narzędzia, występujące we współczesnym życiu, mogą pomagać ludziom w tworzeniu życia coraz bardziej ludzkiego, a nie na odwrót”<sup>303</sup>.

Pełna formacja osoby obejmuje również „fizyczny rozwój harmonijnie połączony z pozostałymi aspektami procesu wychowania. Dlatego jezuickie wychowanie uwzględnia dobrze rozbudowany program sportu i wychowania fizycznego. Oprócz wzmocnienia ciała, program sportowy pomaga młodym ludziom w uczeniu się pogodnego przyjmowania zarówno sukcesów, jak i porażek. Uświadamia też jaką wartość dla całej grupy mają talenty i zdolności każdego człowieka”<sup>304</sup>. „Poszczególne aspekty procesu wychowawczego mają jeden wspólny cel: formację zrównoważonej osoby (zintegrowanej osobowości) z samodzielnie zdobytą i ukształtowaną filozofią życia, zdolną do podejmowania stałej refleksji. Poszczególne przedmioty i kursy są ze sobą powiązane i tworzą dobrze zaplanowany program wychowawczy umożliwiający taką formację. Wszystkie aspekty życia szkolnego przyczyniają się do pełnego rozwoju każdej osoby”<sup>305</sup>. Nadto zdają sobie sprawę, że „prawdziwe rysy ludzkie zdobywa się jedynie w relacji z innymi ludźmi, w relacji zawierającej postawy szacunku, miłości i służby, jezuickie wychowanie wyraźnie podkreśla rolę każdej jednostki we wspólnocie ludzkiej”<sup>306</sup>. Dlatego też „uczniowie, nauczyciele i wszyscy członkowie wspólnoty wychowawczej zachęceni są do solidarności z innymi, przekraczającej granice ras, kultur i religii. W jezuickiej instytucji wychowawczej, w której realizowany jest program wychowawczy oczekuje się przestrzegania zasad dobrego wychowania. W jej środowisku panuje atmosfera, w której wszyscy mogą żyć i pracować wspólnie we wzajemnym zrozumieniu i miłości, w szacunku wobec wszystkich ludzi jako dzieci Bożych”<sup>307</sup>.

Trzecią charakterystyczną cechą jezuickiego wychowania jest jego wymiar religijny. Ponieważ każdy element programu wychowawczego może być środkiem pomocnym do odkrywania Boga, wszyscy nauczyciele uczestniczą w odpowiedzialności za religijny wymiar wychowania. Integrującym czynnikiem w procesie

<sup>303</sup> Tamże.

<sup>304</sup> Tamże.

<sup>305</sup> Tamże, s. 22. „Nasz ideał jest bliżej niedościgniętego wzorca człowieka greckiego, w jego wersji chrześcijańskiej, zrównoważonego, pogodnego i wytrwałego, otwartego na wszystko, co ludzkie” (NCHM, nr 14; tamże).

<sup>306</sup> J. Kołacz (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, s. 22.

<sup>307</sup> Tamże, s. 23.

odkrywania Boga i rozumieniu sensu ludzkiego życia jest teologia przekazywana przez wychowanie religijne i duchowe. Dlatego też formacja religijna stanowi integralną część jezuickiego wychowania. „Nie jest jakimś dodatkiem do procesu wychowawczego, bądź czymś od niego oderwanym”<sup>308</sup>. Jezuickie wychowanie stara się sprzyjać twórczemu działaniu Ducha Bożego w każdej osobie. „Daje okazję do udzielenia odpowiedzi wiary Bogu, uznając jednocześnie, że wiary nie można narzucić”. W tym kontekście jest zrozumiałe, że „każdy aspekt procesu wychowawczego może ostatecznie prowadzić do adoracji Boga obecnego i działającego w stworzeniu i do przyjęcia postawy szacunku wobec stworzenia jako obrazu Boga. Adoracja i postawa szacunku stanowią część życia wspólnoty szkolnej. Wyrażają się w osobistej modlitwie i w innych wspólnotowych formach sprawowania kultu. Rozwój intelektualny, emocjonalny, rozwój wyobraźni i zdolności twórczych, a także rozwój fizyczny każdego ucznia wraz z towarzyszącym poczuciem podziwu, wspierany na wszystkich lekcjach i przez całą działalność szkoły, może dopomagać uczniom w odkryciu Boga działającego w historii i w stworzeniu”<sup>309</sup>.

Czwartą cechą jezuickiego wychowania jest to, że jest ono narzędziem apostołskim służącym przygotowaniu do życia. Wychowanie jezuickie, szanując integralność akademickich dyscyplin, ma przygotować do życia, które samo w sobie jest przygotowaniem do życia wiecznego. Formacja osoby nie jest celem abstrakcyjnym. Dlatego „jezuickie wychowanie troszczy się również o to, w jaki sposób uczniowie, służąc innym, spożytkują swoją formację dla dobra ludzkiej wspólnoty, aby Boga, Pana naszego, chwalić czcić i Jemu służyć. Miarą powodzenia tego wychowania nie są akademickie osiągnięcia uczniów lub zawodowe kompetencje nauczycieli, lecz poziom i wartość życia”<sup>310</sup>.

Piątą cechą stanowi dialog między wiarą a kulturą. Przekazywanie kultury traktowane jest jako cel wychowania. „Wierząc, że Bóg działa w całym stworzeniu i w całej ludzkiej historii, jezuickie wychowanie popiera i rozwija dialog między wiarą a nauką. Dialog ten uznaje, że zarówno osoby, jak i struktury kulturowe są ludzkie, niedoskonałe, czasem dotknięte grzechem i potrzebą nawrócenia. Jednocześnie odkrywa Boga objawiającego się w różny sposób w świecie kultury. Dlatego jezuickie wychowanie popiera kontakty z innymi kulturami i odnoszenie się do nich ze szczerym szacunkiem, by móc krytycznie i twórczo ocenić ich wkład i braki”<sup>311</sup>. Co więcej, „jezuickie wychowanie przystosowuje się i wychodzi

<sup>308</sup> Tamże.

<sup>309</sup> Tamże.

<sup>310</sup> Tamże, s. 23.

<sup>311</sup> Tamże, s. 24.

naprzeciw potrzebom kraju i kultury, a także środowiska, w którym działa szkoła. To przystosowanie, ożywiające z jednej strony «zdrowy patriotyzm» nie oznacza ślepej akceptacji wartości narodowych. Takie pojęcia jak kontakt z innymi kulturami, «szczerzy szacunek wobec nich» i postawa «twórczej krytyki» odnoszą się również do własnej kultury i własnego kraju. Celem jest zawsze odkrywanie Boga, obecnego i działającego w stworzeniu i w historii<sup>312</sup>.

Jezuickie wychowanie zwraca uwagę na troskę i staranie o każdą osobę. Uwzględnia etapy rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i duchowego i pomaga każdemu uczniowi w stopniowym dojrzewaniu jego osobowości. Każdy uczeń ma możliwość rozwinięcia i osiągnięcia stawianych celów, zgodnie z rytmem odpowiadającym jego osobistym zdolnościom i charakterystycznym cechom osobowości. Afirmuje wolność każdej osoby, a osobista relacja między uczniem a nauczycielem ułatwia uczniowi odpowiedzialne z niej korzystanie. Nauczyciele i pracownicy administracji, zarówno jezuici, jak i osoby świeckie, są kimś więcej niż tylko przewodnikami w sprawach nauki. Są oni osobiście zaangażowani w intelektualny, uczuciowy, moralny i duchowy rozwój każdego ucznia, pomagając każdemu w rozwinięciu poczucia własnej godności i wartości oraz w stawianiu się odpowiedzialną jednostką we wspólnocie. Szanując sferę osobistych spraw uczniów, są gotowi wsłuchiwać się w ich troski i problemy dotyczące sensu życia, dzielić z nimi ich radości i zmartwienia, pomagać w osobistym wzrastaniu i kontaktach interpersonalnych. W ten i w inny sposób dorośli członkowie wychowawczej wspólnoty prowadzą uczniów i pomagają im podejmować decyzje wykraczające poza granice własnego „ja”. Obejmuje to otwartość na potrzeby innych ludzi i troskę o nie. Starają się tak żyć, by dać uczniom przykład. Gotowi są dzielić się osobistym doświadczeniem życiowym.

Uwaga i troska o każdą osobę nie ogranicza się do relacji między nauczycielem a uczniem. Obejmuje również plan nauczania i całe życie instytucji. Wszyscy członkowie wspólnoty wychowawczej troszczą się nawzajem o siebie i uczą się jedni od drugich. Osobiste relacje między uczniami i dorosłymi – nauczycielami, pracownikami administracji i pomocniczymi, świeckimi i jezuitami – ukazują wyraźnie tę wzajemną troskę. Osobiste zainteresowanie rozciąga się również na byłych wychowanków, rodziców i uczniów w ich rodzinach<sup>313</sup>. Można powiedzieć, że wolność prowadzi do podjęcia odpowiedzialności we wspólnocie.

Wzrastanie do dojrzałości i samodzielności, nieodłączne od wzrastania w wolności, bardziej zależy od aktywnego uczestnictwa niż biernego odbioru. Droga do tego celu obejmuje osobiste studium, okazję do osobistych odkryć

<sup>312</sup> Tamże.

<sup>313</sup> Tamże, s. 26.

i twórczości oraz postawę refleksji. Zadaniem nauczyciela jest dopomóc każdemu uczniowi stać się samodzielnym w uczeniu się i przejściu odpowiedzialności za własne wychowanie.

Jezuickie wychowanie uznaje, że intelektualny, uczuciowy i duchowy wzrost trwa przez całe życie, dlatego stara się zaszczerpić radość i pragnienie uczenia się, które zostanie wyniesione z okresu szkolnego i pozostanie na całe życie. Osobisty kontakt z uczniami pomoże dorosłym członkom wspólnoty wychowawczej otworzyć się na wychowawcze zmiany i na dalsze uczenie się. W ten sposób mogą stać się bardziej efektywni w swojej pracy.

Kolejną cechą jezuickiego wychowania jest to, iż ukazuje ono i promuje konkretne wartości, postawy i zdolność oceniania kryteriów. Inaczej mówiąc, obejmuje formację woli. Ponieważ poznanie dobra i zła oraz hierarchii względnych wartości jest konieczne zarówno do rozpoznania różnego rodzaju wpływów dotyczących wolności, jak i jej przeżywania oraz korzystania z niej, wychowanie dokonuje się w kontekście moralnym – poznanie związane jest z praktykowaniem cnót. „Rozwojowi własnej osobowości, dokonującemu się przez kształtowanie charakteru i woli, przewyciężenie egoizmu, przez zainteresowanie i troskę o innych i pokonywanie innych skutków grzechu i przez rozwój wolności respektujących innych ludzi i przyjmującej odpowiedzialność, sprzyjają konieczne i rozumne przepisy szkolne. Odnosi się to również do rozsądnego systemu dyscypliny. Równie ważna jest osobista dyscyplina, której się oczekuje od każdego ucznia. Przejawia się ona w rygorze intelektualnym, w trwałym oddaniu się wytrwałemu studium, w postawie wobec innych, uznając ludzką godność każdej osoby”<sup>314</sup>.

Jezuickie wychowanie sprzyja realistycznemu poznaniu, miłości i akceptacji siebie, uznaje rzeczywistość grzechu i jego skutków w życiu każdej osoby, a nadto umożliwia realistyczne poznanie świata, w którym żyjemy. Proponuje Chrystusa jako wzór ludzkiego życia i uczy dążenia do osobistej przyjaźni z Nim. „Być chrześcijaninem to pójść za Chrystusem i być jak On: dzielić z Nim i szerzyć wyznawane przez Niego wartości oraz iść drogą Jego życia, wszędzie gdzie jest to możliwe”. Zasadniczym celem owego „pójścia za” jest realizacja „powołania”, jakie Jezus w formie zaproszenia kieruje do każdej osoby. W omawianej pedagogii Jezus uczy słowem i przykładem, że realizacja wszystkich ludzkich możliwości może być osiągnięta ostatecznie w zjednoczeniu z Bogiem. Jest to zjednoczenie, które osiąga się przez pełen miłości, sprawiedliwości i serdeczności stosunek do naszych braci i siostr. Miłość do Boga znajduje wówczas swój wyraz w codziennej miłości bliźniego, w miłosiernej trosce o biednych i cierpiących, w głęboko ludzkim zatroskaniu o innych, stanowiących lud Boży. „Jest to miłość, która daje

<sup>314</sup> J. Kołacz (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, s. 29.

świadectwo wierze i wyraża się w działaniu na rzecz nowej, ogarniającej cały świat wspólnoty sprawiedliwości, miłości i pokoju<sup>315</sup>.

Wychowanie w wierze i sprawiedliwości zaczyna się od szacunku do wolności, prawa oraz zdolności jednostek i społeczeństw do rozwijania swojej odrębności. „Oznacza to pomoc młodym w podjęciu ofiary i przeżywaniu radości wynikających z dzielenia swego życia z innymi. Oznacza to pomaganie im w odkrywaniu prawdy, że to co przede wszystkim mają ofiarować, opiera się na tym kim są, a nie na tym, co posiadają. Trzeba pomóc im zrozumieć fakt, iż inni ludzie są dla nich największym skarbem. Chodzi wreszcie o to, by towarzyszyć im w osobistej drodze do większej wiedzy, wolności i miłości<sup>316</sup>. Dlatego „wychowanie w szkołach jezuickich dąży do przemiany patrzenia młodych na siebie i innych ludzi, na struktury i systemy społeczne, na wspólnotę ludzką i całe stworzenie. Owocem prawdziwego wychowania jezuickiego ma być radykalna przemiana nie tylko zwykłego myślenia i działania, ale też sposobu życia w świecie ludzi kompetentnych, odpowiedzialnych i wrażliwych szukających «większego dobra» w tym, co można zrobić w dziedzinie wiary i sprawiedliwości dla polepszenia jakości życia, zwłaszcza umiłowanych przez Boga ubogich, uciśnionych i opuszczonych<sup>317</sup>. Aby osiągnąć ten cel wychowawcy szkół jezuickich potrzebują pedagogii, która zdoła uformować „ludzi dla innych” w świecie współczesnym, gdzie tyle różnych sił dąży do celów opozycyjnych. Ponadto sami nauczyciele potrzebują stałej formacji i odpowiedniego przygotowania. Potrzebują wzoru, który odnosi się zarówno do procesu nauczania, jak i uczenia się, modelu kształtującego relacje między nauczycielem a uczniem, który można zastosować praktycznie w klasie.

Dekret *Towarzysze Jezusa posłani do współczesnego świata*, przyjęty na XXXIII Kongregacji Generalnej Towarzystwa Jezusowego w 1989 r., zachęca jezuitów do systematycznego, apostołskiego rozeznawania różnych form ich posługi, zarówno tradycyjnych, jak i nowych. Zaleca, aby przegląd ten był dokonywany w kontekście słowa Bożego, w odwołaniu do tradycji ignacjańskiej. Winien on nadto „zmierzać do zmiany schematów myślenia, przez stałe wzajemne oddziaływanie, zachodzące między doświadczeniem, refleksją i działaniem<sup>318</sup>. „Wyróżniającą cechą ignacjańskiego modelu wychowania, zrozumiałą w świetle *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego, jest to, że model ten staje się nie tylko doskonałym ogniwem stałego wzajemnego oddziaływania w procesie uczenia i uczenia się,

<sup>315</sup> Tamże, s. 109.

<sup>316</sup> Tamże, s. 110.

<sup>317</sup> Tamże, s. 110-111.

<sup>318</sup> Tamże, s. 112.



ale także odzwierciedla dynamizmy, wzajemny stosunek między nauczycielem a uczniem, dążącym do zdobycia wiedzy i wolności<sup>319</sup>.

Korzystając z prezentacji charakterystycznych cech jezuickiego wychowania warto zauważyć, iż wypływają one lub mają korzenie w „ignacjańskiej wizji świata”<sup>320</sup>. Dla św. Ignacego Bóg jest Stwórcą i Panem, Najwyższą dobrocią, jedyną rzeczywistością absolutną. Cała pozostała rzeczywistość pochodzi od Boga i ma jedynie wartość o tyle, o ile pochodzi od Niego<sup>321</sup>. Bóg jest obecny w naszym życiu, „działając i pracując dla nas” we wszystkich rzeczach. „Dzięki wierze można odkryć Jego obecność we wszystkich wydarzeniach naturalnych i ludzkich, w całości historii, a zwłaszcza w żywym doświadczeniu każdej osoby”<sup>322</sup>. I dalej: „Każdy człowiek jest osobiście poznany i kochany przez Boga. Ta miłość jest zaproszeniem do udzielenia odpowiedzi, która – jeśli ma być autentycznie ludzka – powinna być wyrazem radykalnej wolności. Dlatego, aby odpowiedzieć na miłość Boga, każda osoba jest powołana, aby być: wolną, by dać siebie, przyjmując odpowiedzialność za własne działania i ich konsekwencje: być wolną aby być wierną; wolną, by działać w wierze, zmierzając do prawdziwego szczęścia, które jest celem życia: być wolną, aby pracować z innymi w służbie królestwa Bożego dla zbawienia stworzenia”<sup>323</sup>.

Kolejny punkt ignacjańskiej wizji świata mówi: „Z powodu grzechu i jego skutków, wolność odpowiedzi na miłość Boga nie jest czymś automatycznym. Wspomagani i umacniani zbawczą miłością Boga, jesteśmy zaangażowani w stałą walkę, by rozpoznać i usunąć przeszkody, ograniczające wolność – w tym skutki grzechu – i równocześnie rozwijać zdolności konieczne do życia i działania w pełnej wolności”<sup>324</sup>. „Ta wolność wymaga prawdziwego poznania, miłości i akceptacji siebie wraz z gotowością uwolnienia się od jakiegokolwiek nadmiernego przywiązania do: bogactwa, sławy, zdrowia, władzy i każdej innej rzeczy nawet własnego życia”<sup>325</sup>. Tak rozumiana wolność sprzyja realistycznemu poznaniu, miłości i akceptacji samego siebie. Jednak „prawdziwa wolność wymaga również realistycznego poznania różnych sił w otaczającym nas świecie i obejmuje wolność od zniekształconego pojmowania rzeczywistości, od wypaczonych wartości,

<sup>319</sup> Tamże.

<sup>320</sup> Por. tamże, s. 80-84.

<sup>321</sup> Myśl ta została zaczerpnięta z *Ćwiczeń duchownych św. Ignacego*, tłum. J. Ozóg, Kraków 1996, nr 23; zob. J. Kołacz (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, s. 80.

<sup>322</sup> Tamże, s. 81.

<sup>323</sup> Tamże.

<sup>324</sup> Tamże.

<sup>325</sup> Tamże.

sztynnych postaw i podporządkowania się zubożającym człowieka ideologiom<sup>326</sup>. Założenie to umożliwia realistyczne poznanie świata, w którym żyjemy.

W omawianej wizji świata warunkiem tego, by zmierzać ku prawdziwej wolności jest to, że „człowiek musi się uczyć rozpoznawać i radzić sobie z siłami, które mogą sprzyjać wolności lub ją ograniczać. Są to: odruchy własnego serca, wszelkiego rodzaju doświadczenia z przeszłości, wzajemne kontakty z innymi ludźmi, dynamizm historii, struktur społecznych i kultury<sup>327</sup>. Konsekwencją tego faktu jest to, iż jezuickie wychowanie, zapewniając odpowiednie duszpasterstwo, ukazuje i promuje pewne kanony wartości, które są ponadczasowe, ponieważ bazują na takich kategoriach aksjologicznych, jak prawda, dobro, piękno, nie deprecjonując w niczym transcendencji czy *sacrum*. Przygotowując uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu Kościoła i wspólnoty lokalnej oraz służenia innym ludziom, stara się uformować „ludzi dla innych”, akcentuje współpracę, opiera się na duchu wspólnoty pośród: ekipy nauczycieli i zarządzających, jezuickiej wspólnoty, rady administracyjnej, rodziców, uczniów, byłych wychowanków i dobroczyńców. Wychowanie to, dokonując się w strukturze rozwijającej wspólnotę, dostosowuje środki i metody, by osiągnąć swe cele z większą skutecznością. Jest systemem szkół posiadających wspólną wizję i wspólne cele. Pomaga w przygotowaniu zawodowym do nieustannego modyfikowania profilu swego wykształcenia oraz formacji ciągłej, szczególnie potrzebnej nauczycielom w czym i poprzez co wyraża się odpowiedzialność indywidualna, społeczna i obywatelska.

Człowiek ukształtowany i odnoszący swoją drogę życiową do *Ćwiczeń duchownych*, stanowiących fundament odpowiedzialnej, a zarazem integralnej edukacji jezuickiej, jest człowiekiem świadomym swojego wewnętrznego świata. Jest przekonany, że rozwój człowieka wierzącego to nie tylko odpowiedzialne przybliżanie się do Boga, ale także, a może przede wszystkim, rozumienie samego siebie, swoich mocnych i słabych stron i wszystkich elementów, które umożliwiają mu stawanie się coraz bardziej doskonałym człowiekiem<sup>328</sup>. Jest osobą, która nieustannie dąży do doskonałości i rozwoju. Jest to zatem człowiek świadomy, kompetentny, miłosierny i zaangażowany. Te określenia, cechy precyzują człowieka doskonałego i rozciągają się na wszystkie sfery życia. Jest to przyjęcie stylu życia, którego podstawową cechą jest ignacjańska zasada *magis*, która zaprasza osobę do nieustannego wychodzenia ze strefy życiowego komfortu do strefy rozwoju. Osoba, która jest ukształtowana w dynamice ignacjańskiej nieustannie

<sup>326</sup> Tamże, s. 82.

<sup>327</sup> Tamże.

<sup>328</sup> Por. J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim*, tłum. Ł.P. Matczak, Kraków 2014, s. 436.

znajduje się na drodze rozwoju. Z jednej strony żyje „tu i teraz”, jest zadowolona ze swojego życia, z drugiej – odczuwa w sobie potrzebę wchodzenia bardziej w głąb i bardziej do przodu w kierunku przyszłości. Osoba taka nieustannie podejmuje wysiłek na drodze aktywnej i świadomej pracy nad sobą, aktywnego angażowania się w proces własnego rozwoju, za który czuje się odpowiedzialna. Odpowiedzialna przed Bogiem, sobą i innymi, wykorzystując hojnie i z dyspozycyjnością większość swoich talentów w służbie dla innych ludzi, zwłaszcza tych, którzy są w większej potrzebie, którymi nikt się nie zajmuje<sup>329</sup>.

Podsumowując, należy zauważyć, że duchowość ignacjańska, z jej wszystkimi elementami, których nie sposób tu zaprezentować, jest skutecznym i pomocnym narzędziem dostarczającym konkretnych zaleceń i podpowiedzi do uformowania jednostek autonomicznych oraz odpowiedzialnych. Z perspektywy ignacjańskiej człowiek odpowiedzialnie żyjący patrzy na rzeczywistość oczami Boga, odkrywając piękno i dobro stworzenia, a także dostrzegając jednocześnie ból, nędzę i niesprawiedliwość. Szczególnym narzędziem, które pozwala nieustannie żyć „tu i teraz”, jakie proponuje pedagogia ignacjańska, słusznie nazwana „pedagogią towarzyszenia”<sup>330</sup>, jest rachunek sumienia. To metoda umożliwiająca refleksję i wyciąganie wniosków z codziennych doświadczeń, a także narzędzie pomagające interpretować własne doświadczenie. Nie jest możliwa bowiem dogłębna świadomość samego siebie bez regularnej, najlepiej codziennej refleksji nad własnym doświadczeniem. Człowiek świadomy nie porusza się po powierzchni życia, ale żyje „tu i teraz”, na coraz głębszym poziomie swojego człowieczeństwa. Staje się bardziej uważny na to, co przeżywa i co go otacza. „Uważność” to w pewnym sensie umiejętność bycia, pozostawania w pełni świadomym terażniejszości, sposób rozwijania pełnej świadomości siebie, a także sensu bycia dla siebie, Boga i innych. Owo odpowiedzialne „bycie dla innych” zakłada przekraczanie siebie, empatię i zauważanie ludzi, którzy są na peryferiach ludzkiej godności. Zakłada pracę z innymi i dla innych oraz reformowanie niesprawiedliwych struktur społecznych po to, by świat był bardziej ludzki. Dzieje się tak za sprawą tego,

<sup>329</sup> Por. E. Dybowska, W. Królikowski, *Rozwój człowieka w pedagogii ignacjańskiej*, s. 220-221.

<sup>330</sup> „Pedagogika towarzyszenia bazuje na religii a wszystkie działania wychowawcy zmierzają do wyzwolenia w wychowanku poczucia własnej podmiotowości, odkrywanej nie tylko z perspektywy poczucia własnej podmiotowości, odkrywanej nie tylko z perspektywy naturalnej, ale też i nadnaturalnej – Boga. Nie zmierza do alienacji człowieka z rzeczywistości, w jakiej żyje, ale inspiruje go do jej odkrywania w świetle treści religijnych (chrześcijańskich). Dlatego należy mówić o tym, że promuje ona wartości i sens aktualnego życia, dopowiadając, że nie stanowi ono jeszcze najpełniejszej jego formy”. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków 2017, s. 295-296.

że pedagogika ignacjańska jest zdecydowanie personalistyczna, gdyż wartość osoby ludzkiej jest umieszczana w centrum wartościowania, z podkreśleniem niepowtarzalności osoby, jej celowości i koniecznie z uwzględnieniem perspektywy transcendentnej. Pedagogika ignacjańska ściśle łączy się z wiarą w Boga, ale to nie oznacza, że ci, którzy nie podzielają wiary katolickiej, nie mogą z niej skorzystać. Jest ona nade wszystko pedagogiką głęboko humanistyczną i personalistyczną, więc uniwersalną<sup>331</sup>.

## 2.2 Odpowiedzialność w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko

Początki działalności edukacyjnej św. Jana Bosko były bardzo skromne. W 1841 r. na Valdocco (obecnie Turyn), dzięki znajomości ówczesnej sytuacji społecznej, w poczuciu osobistej odpowiedzialności za zaniedbaną młodzież i dzieci oraz wykorzystując doświadczenie innych, m.in. świętych Filipa Nereusza i Karola Boromeusza, założył pierwsze Oratorium. Dzieło to rozpoczęte od „prostej katechezy” (nauczania katechizmu) i dawania możliwości rozrywki<sup>332</sup>, odpowiadając na potrzeby ówczesnej młodzieży i dzieci poszukujących pracy i schronienia, z czasem przybrało formę schroniska dla bezdomnych, warsztatów, szkół zawodowych uczących pracy oraz samodzielnego i uczciwego zarabiania na życie, szkół typu humanistycznego, różnego rodzaju inicjatyw i metod rozrywki odpowiadających epoce (teatr, orkiestra, śpiew, wycieczki). Oratorium należy rozumieć w kategoriach środowiska wychowawczego dającego wychowankom możliwość ludzkiego i chrześcijańskiego rozwoju. Święty Jan Bosko od samego początku zakładał, że ma być ono: „Domem, który przygarnia; parafią, która ewangelizuje; szkołą, która przygotowuje do życia i podwórkiem, gdzie spotykają się przyjaciele i żyje się radośnie”<sup>333</sup>. Idea Oratorium jest wyznacznikiem całej jego działalności, której celem było poszanowanie godności i praw młodego człowieka oraz integralne wychowanie „uczciwych obywateli i dobrych chrześcijan”<sup>334</sup>.

<sup>331</sup> *Pedagogika ignacjańska – podejście praktyczne*, w: J. Kołacz (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, nr 6.

<sup>332</sup> Por. R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, tłum. J. Jurczyński, Warszawa 1996, 2000, s. 162.

<sup>333</sup> *Konstytucje Towarzystwa św. Franciszka Salezego*, Rzym 1986, nr 40.

<sup>334</sup> Por. J. Bosko, *System prewencyjny w wychowaniu młodzieży*, w: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Lublin 1998, s. 218; F. Casella, *Lesperienza educativa preventiva di don Bosco. Studi sull'educazione salesiana fra tradizione e modernità*, Roma 2007, s. 13-23.

Istotnym i charakterystycznym rysem działalności wychowawczej św. Jana Bosko jest integralność stworzonego przez niego systemu wychowawczego uwzględniającego wszystkie sfery rozwojowe wychowanka. Integralny charakter wychowania wyraża się w tym, że obejmuje on całego człowieka z jego niepowtarzalnym życiem fizycznym, psychicznym, społecznym, duchowym, religijnym i chroni go przed różnego rodzaju zgubnymi oddziaływaniami i wypaczeniami<sup>335</sup>. Znany powszechnie system wychowawczy św. Jana Bosko, kierując się założeniami antropologii chrześcijańskiej i religii, ujmuje wychowanka zarówno jako istotę biologiczną jak, i duchową. Polega na zapobieganiu, szanowaniu i towarzyszeniu młodemu człowiekowi w drodze do dorosłego życia, dając mu pełną szansę kształtowania własnej osobowości w wymiarze życia moralnego, intelektualnego, religijnego i duchowego, a także włączenia się w życie społeczno-kulturalne. Współcześnie, przy pomocy odpowiedzialnych wychowawców salezjańskich, system św. Jana Bosko stosowany jest z powodzeniem w tysiącach placówkach salezjańskich w 128 krajach wszystkich kontynentów. Jest także proponowany wychowawcom i opiekunom różnego rodzaju stowarzyszeń i grup młodzieżowych. Zarówno przez teoretyków, jak i praktyków wychowania, oceniany jest jako bardzo skuteczny w kontekście świadomego przyjęcia odpowiedzialności przez wychowanka, który, mając swoje potrzeby, przekształca się z przedmiotu ochrony i opieki w podmiot odpowiedzialności<sup>336</sup>. Dzieje się to za sprawą respektowania nie tylko potrzeb i praw wychowanka, ale także takiego wychowawczego oddziaływania, które uznaje prawa oraz potrzeby innych. Jego niezbywalne prawo do integralnego rozwoju na obranej drodze życia, poniekąd musi stać się jego dziełem i owocem osobistego wysiłku. Role i odpowiedzialność wychowawców wyznacza zasada pomocniczości. „W metodzie świętego Jana Bosko uwaga zwrócona jest na prewencję rozumianą jako zapobieganie, uprzedzanie faktów, wydarzeń i sytuacji oraz pokazywanie wynikających z nich konsekwencji, także takich, które mogą płynąć z określonych wyborów. Salezjanie polscy system prewencyjny nazwali kiedyś uprzedzającym, zapobiegawczym”<sup>337</sup>. Zdaniem

<sup>335</sup> Por. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 17.

<sup>336</sup> Wystarczy w tym względzie przeanalizować przygotowaną przez ks. Józefa Marszałka *Bibliografię salezjańskiego systemu wychowania młodzieży* (w języku polskim: 1886-2010), wydaną w Krakowie w 2012 r. (s. 1019). Bibliografia dostarcza kompletny przegląd treści z zakresu wychowania młodzieży, które były publikowane na łamach „Wiadomości Salezjańskich” (1897-1914), „Pokłosa Salezjańskiego” (1916-1949), „Biuletynu Salezjańskiego Nostra” (1945-2000), „Seminare” (1975-2010) i prac zbiorowych SALOSU-u (1992-2019). Obejmuje też liczne tytuły prac magisterskich i doktorskich promowanych przez salezjanów.

<sup>337</sup> K. Misiaszek, *Ponadczasowy charyzmat Jana Bosko*, <https://naszdzienik.pl/mysl/66997,ponadczasowy-charyzmat-jana-bosko.html> (dostęp: 24 IV 2016 r.).

ks. Kazimierza Misiaszka system „ma [on] pomagać wychowawcom, aby wychowanek miał właściwe rozeznanie tego, co chce wybierać. W metodzie tej rodzice i wychowawcy pokazują to, co jest dla dzieci oraz młodzieży dobre i złe. W tym sensie system wypracowany przez św. Jana Bosko ma zapobiegać i pomóc wychowankowi ustrzec się przed ewentualnymi przykrymi, złymi konsekwencjami czynów”<sup>338</sup>.

Stosowanie metody wychowawczej św. Jana Bosko wymaga jednak odpowiedniej postawy i szczególnego zaangażowania wychowawcy<sup>339</sup>. W założeniach tej metody integralne wychowanie było pilną potrzebą kształtowania elementarnych cech ludzkiego charakteru i niejako gwarantowało umiejętność odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie społecznym. Święty Jan Bosko jasno wskazywał, że pozytywne i głębokie relacje między wychowankiem a wychowawcą stanowią fundament dzieła wychowawczego oraz integralnego rozwoju człowieka. Długoletnie doświadczenie wychowawcze ugruntowało w nim przekonanie, że duch rodzinny, zażyłość, pogodne i serdeczne więzi przyjaźni stanowią fundament wytworzenia klimatu zaufania, a ten z kolei jest skuteczny w wychowaniu. Święty Jan Bosko był zatem wewnętrznie przekonany, że integralne wychowanie młodzieży musi być ściśle powiązane z przekonaniem młodych ludzi, że są oni akceptowani i darzeni autentyczną życzliwością i dobrocią<sup>340</sup>. Dlatego też pierwszą troską wychowawców w kształtowaniu dojrzałej postawy młodego człowieka jest uprzedzanie zła przez wychowanie, a jednocześnie pomoc młodzieży w roztropnym rozeznawaniu złożonych sytuacji życiowych, dokonywaniu trafnych decyzji oraz umiejętności kierowania się w działaniu następstwami własnych czynów i przyjmowania skutków własnego działania. Takie postępowanie wychowawców zmierza do ukształtowania autonomii moralnej, osobistej tożsamości i ożywienia tych wartości, których często zaniedbana moralnie młodzież nie potrafiła rozwinąć i przepracować ze względu na niesprzyjające okoliczności i sytuacje,

<sup>338</sup> Tamże.

<sup>339</sup> Por. M. Wierzbicki, *Nauczyciel w szkole salezjańskiej*, Warszawa 2011; S. Metrycki (red.), *Etos współczesnego nauczyciela. Materiały z Sympozjum dla Nauczycieli i Wychowawców Salezjańskich Szkół i Ośrodków Wychowawczych*, Piła 2006; J. Niewęglowski, *Charakterystyczne cechy wychowawcy w stylu ks. Bosko*, w: tenże (red.), *Książd Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000, s. 176-189.

<sup>340</sup> A. Łuczyński, *Wychowanie integralne w szkole salezjańskiej*, w: M.L. Opiela, K. Braun (red.), *W kręgu integralnego wychowania. Refleksja teologiczno-pedagogiczna*, Lublin 2017, s. 132. Zob. też tegoż: *Młodzież zagrożona wykluczeniem. Prewencyjny potencjał pedagogiki ks. Jana Bosko*, Lublin 2018; *Integralne wychowanie młodzieży w pedagogii św. Jana Bosko*, „Roczniki Pedagogiczne” 20 (2015) nr 4, s. 25-46. Zob. też K. Misiaszek, *Pedagogia Salezjanów [Towarzystwa św. Franciszka Salezego]*, w: J. Kostkiewicz (red. nauk.), *Pedagogie katolickich...*, s. 229-270.

jakie były jej udziałem. Święty Jan Bosko opracował swój system, który bazował na chrześcijańskim paradygmacie, w którym wychowanie jest procesem towarzyszenia człowiekowi na drodze rozwoju ku pełni człowieczeństwa.

Swoją metodę wychowawczą oparł na trzech podstawowych zasadach (kategoriach) ujętych w trójmian: rozumu, religii i miłości wychowawczej. Wskazują one na integralne i realistyczne rozumienie wychowania, w przeciwieństwie do różnych jego redukcyjnych form, jakie się współcześnie proponuje. W wychowaniu salezjańskim wychodzi się nie od założeń religijnych, lecz od rozumu, będącego zasadą realizmu pedagogicznego i roztropności wychowawczej. Takie podejście pokazuje, że najpierw trzeba poznać wychowanka w jego pełnej prawdzie: fizycznej, psychologicznej, duchowej, religijnej, a następnie postrzegać go w kontekście, w którym żyje i który niesie wiedzę o różnorodnych uwarunkowaniach: rodzinnych, środowiskowych, szkolnych, kulturowych. Kierujący się rozumem wychowawca winien najpierw racjonalizować patrzeć na to, co robi wychowanek<sup>341</sup>. Rozum oznacza tu przede wszystkim zdolność rozsądnego towarzyszenia i pokierowania wychowanka w poszukiwaniu prawdy o sobie samym i świecie. Rozumność pedagogiczna podkreśla godność osoby, sumienia, natury ludzkiej, kultury, życia społecznego, czyli całego zespołu wartości, które stanowią niezbędne „wyposażenie” człowieka. Rozum w tym kontekście oznacza także rozsądek, prostotę, naturalność, przyjacielskość, gotowość do dialogu i uznanie konieczności, by wychowanek w miarę swych możliwości sam dokonywał wyborów i podejmował decyzje potwierdzające jego tożsamość. Rozum jako jedna z kluczowych zasad systemu wychowawczego św. Jana Bosko w praktyce wychowawczej zapoczątkowuje cały proces wychowania. Istotne jest, aby wychowanek najpierw wiedział, co ma robić, a potem należy mu pomoc o tym pamiętać, aby rozumne myślenie stało się jego cechą, przekształcając się w świadomość faktycznej osobistej odpowiedzialności. Stosowanie zasady rozumu zobowiązuje głównie salezjańskich wychowawców do ustawicznego kształtowania w sobie empatycznych i pełnych życzliwości postaw, zdolnych do rozumienia wychowanków i okazywania im wsparcia w procesie integralnego rozwoju<sup>342</sup>. Nadto współczesny nauczyciel-wychowawca winien umieć uważnie odczytywać znaki czasu, by móc dostrzec pojawiające się wartości, które interesują młodzież<sup>343</sup>.

„Głęboka refleksja nad człowiekiem – jak słusznie zauważa ks. A. Łuczyński – doprowadziła św. Jana Bosko do wniosku, że dobro jest czymś pierwszym

<sup>341</sup> K. Misiaszek, *Ponadczasowy charyzmat Jana Bosko*.

<sup>342</sup> Por. J. Niewęglowski, *Charakterystyczne cechy wychowawcy...*, s. 183.

<sup>343</sup> Por. S. Chrobak, *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela w perspektywie systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Forum Pedagogiczne” 1 (2011) nr 1, s. 85-86.

i właściwym w naturze ludzkiej. Dlatego też cały system wychowawczy nastawiony jest przede wszystkim na odkrycie tkwiących w człowieku potencjalnych sił dobra. Nie oznacza to zamknięcia oczu na fakt istnienia zła, jednak jego likwidacja występuje tutaj nie jako zamierzenie centralne, ale jako konsekwencja rozwoju dobra. Dlatego też ks. Bosko w swej pedagogii podchodzi do młodzieży nie z nastawieniem ujarzmiającym, ale wyzwalającym, pobudzającym do życia rozumnego i wartościowego, stwarzając młodym ludziom warunki do integralnego wzrastania w dojrzałości<sup>344</sup>.

Spojrzenie na system prewencyjny z pozycji zasady rozumności i „promowania dobra” sprawia, że postrzegamy go jako możliwość rozwijania w wychowanku pokładów fizycznych i duchowych, które nazywany „życiem głębokim”, będącym synonimem zdolności twórczych i chęci bycia i stawania się kimś, kim młodzi ludzie być mogą i być powinni. „W tym celu wychowujący w placówkach salezjańskich pomagają wychowankom uświadomić sobie bogactwo własnych zalet, by wyzwolić w nich naturalną siłę i pobudzić ich do wysiłku pracy nad sobą. W pracy tej rozum jest czymś niezawodnym i fundamentalnym gwarantującym integralny rozwój zdrowych i zrównoważonych osobowości wychowanków, tj. wolnych i odpowiedzialnych w podejmowaniu decyzji, dyspozycyjnych w dawaniu siebie, gotowych do prowadzenia życia wewnętrznego w ramach całokształtu postępowania, które chce zaangażować własne możliwości<sup>345</sup>.”

„Religia” w systemie prewencyjnym – stanowiąc dopełnienie rozumu – pokazuje, że pedagogia św. Jana Bosko jest w swej istocie transcendentna, ponieważ ostatecznym celem wychowawczym jest ukształtowanie człowieka wierzącego. W jego rozumieniu człowiek uformowany i dojrzały to wierzący obywatel taki, który swoje życie koncentruje wokół obwieszzonego przez Jezusa Chrystusa ideału człowieka nowego i który odważnie wyznaje swoje przekonania religijne. Święty Jan Bosko, respektując wolność młodych ludzi, ukazywał im znaczenie i wartość osobistej relacji z Bogiem jako źródło siły duchowej i ich wewnętrznej przemiany oraz odnowy życia. W jego systemie wychowawczym nie można bez odniesienia religijnego należycie pojąć ani określić integralnego wychowania. W religii widział on rolę syntetyzującą wychowanie. Działo się tak za sprawą tego, że w centrum troski św. Jana Bosko znajdował się zawsze pełen radosnego optymizmu przekaz prawd wiary młodym ludziom. Wychowanie religijne w jego pedagogii było zintegrowane z całym szeregiem inicjatyw edukacyjnych,

<sup>344</sup> A. Łuczyński, *Wychowanie integralne w szkole salezjańskiej...*, s. 137-138.

<sup>345</sup> Tamże, s. 138.



społecznych, rekreacyjnych i nigdy nie wiązało się z przykrym obowiązkiem, ale budziło entuzjazm i poczucie wspólnoty wśród młodzieży<sup>346</sup>.

Święty Jan Bosko, dostrzegając w religii transcendentną perspektywę wychowania, doskonale zdawał sobie sprawę z tego, że rozumność życia religijnego przejawia się m.in. w unikaniu redukcji religii do sfery tylko przeżyć, jak i reguł, zasad i definicji do sfery rozumu i nauczania. W rozumnym podejściu do religii dąży się do wyjaśnienia sensu nauczanych prawd religijnych i ich praktykowania w codziennym życiu. „Ona także dopełnia życie człowieka, nadaje mu pełne poczucie sensu, znaczenia, oczywiście znaczenia pozaempirycznego, ale równie istotnego dla życia, które staje się bogatsze poprzez wartości, jakie w niej są obecne”<sup>347</sup>. Wobec powyższego, tak rozumiana zasada (kategoria) oznacza wiarę żywą, zakorzoną w rzeczywistości, a nie jakąś religię spekulatywną i abstrakcyjną. Można zatem powiedzieć, że religia jako element systemu prewencyjnego ma pomagać wychowywać, ewangelizując oraz ewangelizować, wychowując. „Byłoby ignorancją twierdzić, że chodzi tu tylko i wyłącznie o schematyczne «wychowanie religijne», gdyż znaczenie jakie ks. Bosko nadawał «religii» w swej (integralnej) pedagogii, obejmuje i wyraża o wiele głębszą rzeczywistość – Bożą transcendentną miłość do człowieka. Właśnie jej odbłaskiem ma się stać owa miłość i dobroć wychowawcza, która troszczy się zarówno o dobra doczesne, jak i nadprzyrodzone wychowanka”<sup>348</sup>. W tym celu w wychowaniu w systemie św. Jana Bosko ukazują się młodzieży wartości tkwiące w religii, które integralnie łączą się na całość zdobywanej przez ucznia wiedzy oraz jego życie osobiste.

Trzecia kategoria to „miłość wychowawcza” rozumiana jako wyraz poświęcenia i oddania w wychowaniu, rozpatrywana jest klimacie rozumu i religii. Oznacza przede wszystkim dobroć wychowawcy i poszanowanie młodego człowieka. Jest to sposób bycia wyrażający sympatię, zrozumienie, współczucie, zaufanie i współuczestnictwo w życiu drugiego człowieka. Charakteryzuje się ona troską o rozwój wychowanka, pragnieniem dla niego dobra zarówno ludzkiego, jak i nadprzyrodzonego. Bazujące na miłości wychowanie nie polega na uleganiu wszelkim zachciankom, ale na działaniu sprzyjającym asymilacji tych wartości, które stanowią podstawę bycia „dobrym chrześcijaninem i uczciwym obywatelem”<sup>349</sup>. Okazywana miłość, to miłość ludzka, mądra, odrzucająca chorobliwą przesadę sprowadzającą człowieka do roli instrumentu. Miłość wycho-

<sup>346</sup> Por. F. Casella, *Wychować do poszanowania praw człowieka w wierności systemowi edukacyjnemu św. Jana Bosko*, w: J. Gocko, J. Sadowski (red.), *Wychowanie w służbie praw człowieka*, Warszawa 2008, s. 126-127.

<sup>347</sup> K. Misiaszek, *Ponadczasowy charyzmat Jana Bosko*.

<sup>348</sup> A. Łuczyński, *Wychowanie integralne w szkole salezjańskiej...*, s. 139-140.

<sup>349</sup> Por. J. Bosko, *System prewencyjny w wychowaniu młodzieży...*, s. 218.

wawcza ma prowadzić wychowanka ku pełnej dojrzałości i samodzielności. Jest uczuciem bezwarunkowym. Realizacja tak rozumianej „miłości wychowawczej” jest dla św. Jana Bosko głównie miłością ewangeliczną, całkowicie bazującą na słowach św. Pawła: „Miłość cierpliwa jest..., wszystko znosi..., we wszystkim pokłada nadzieję..., wszystko przetrzyma... (por. 1 Kor 13,4-7)”. „Miłość wychowawcza” to przede wszystkim świadomość odpowiedzialności i gotowość uczestniczenia w niej<sup>350</sup>. Dokonuje się to na drodze stawiania wymagań, które są potrzebne, by wychowanek nabrał przekonania, że jest traktowany podmiotowo, odpowiedzialnie i ma szansę tej odpowiedzialności się nauczyć<sup>351</sup>.

Zgodnie z założeniem św. Jana Bosko to wychowawca miał sprawić, by rozumowanie stało się również cechą osobowości wychowanka, prowadząc do postawy świadomej odpowiedzialności za swoje czyny. Cel ten jest osiągalny przez codzienną realizację kilku, z pozoru prostych czynności i zachowań, takich jak nauka, pobożność, roztropność, praca, radość. Wychowawca ma spełniać swoje zadanie głównie przez dawanie osobistego przykładu: mądre i rozumne podejmowanie decyzji, życie zgodne z zasadami chrześcijańskimi oraz przyjazny stosunek do innych ludzi. Najistotniejszą zasadą systemu wychowawczego św. Jana Bosko było niestosowanie kar pod wpływem impulsu, gniewu, zniecierpliwienia czy zamiłowania do karania. Zalecał, aby nie uciekać się do środków przymusu, lecz bazować na perswazji i miłosierdziu. Jeżeli trzeba było sięgnąć po karę, to tylko po wyczerpaniu wszelkich innych środków. Najpierw zalecał stosowanie ojcowskiego upomnienia w „cztery oczy”. Jeżeli i to pozostawało bezskuteczne, wówczas należało wybrać odpowiedni moment na ukaranie, ale wciąż z okazaniem ojcowskiego serca. Publiczne zawstydzenie nakazywał zachować jako środek ostateczny. Po rozmowie wychowanek winien mieć chwilę na przemyślenie czynu i ochłonięcie, a dopiero potem należało wymierzyć karę.

<sup>350</sup> Na ten temat zobacz m. in.: S. Chrobak, *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela...*, s. 81-97; J. Gocko, *Wspólnototwórcze elementy systemu prewencyjnego*, „Seminare” 2011, nr 29, s. 203-221; B. Matyjas, *System prewencyjny św. Jana Bosko*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 1996, nr 11, s. 9-27; F. Casella, *L'esperienza educativa preventiva di don Bosco. Studi sull'educazione salesiana fra tradizione e modernità*, Roma 2007, s. 13-23; L. Cian, *System zapobiegawczy Św. Jana Bosko i charakterystyczne rysy jego stylu*, tłum. M. Gabryel, Warszawa 1986; tenże, *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, tłum. I. Gutewicz, Warszawa 1990, 2001; R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*; C. Bissoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, tłum. K. Misiaszek, Warszawa 2001; K. Misiaszek, *Aktualność systemu prewencyjnego św. Jana Bosko we współczesnym wychowaniu*, „Seminare” 1998, nr 14, s. 9-25.

<sup>351</sup> Por. K. Misiaszek, *Ponadczasowy charyzmat Jana Bosko*.

Święty Jan Bosko w pedagogicznej obecności kładł duży nacisk na relacje osobowe. Obecność nauczyciela-wychowawcy wśród młodzieży, uczestnictwo w jej życiu była i jest integralną częścią procesu wychowania. System zapobiegawczy wymaga szczególnie dużo od wychowawcy. Obecność wychowawcy w rozwoju wychowanka św. Jan Bosko nazywał „asystencją”. Jednak wychowawca nie może przemienić żadnego wychowanka, bez poświęcenia mu odpowiedniej ilości czasu i uwagi. Wychowawca stosujący system prewencyjny ma za zadanie stać się przyjacielem swoich podopiecznych. Metoda ta wymaga zatem od niego zaufania do wychowanka oraz pozostawienia mu odpowiedniej swobody „w podskakiwaniu, bieganiu i wygłupianiu się do woli”. Szczególną cechą tego systemu jest też wymóg, by asystent-wychowawca traktował każdego z wychowanków w sposób indywidualny, gdyż to każdy wychowanek z osobna ma być „w centrum procesu wychowawczego”. Wychowawca miał być w pełni z wychowankiem, miał uczestniczyć w jego życiu, interesować się nim i okazywać szacunek. Miał uczyć, wychowując i wychowywać, ucząc. Zarówno wychowanie, jak i nauczanie jest dla niego ukierunkowane na przygotowanie wychowanka do samodzielności i odpowiedzialnego życia. Dla młodych ludzi wychowawca był nie tylko kapłanem-pasterzem, ale ojcem i mistrzem, który pobudzał ich rozwój, towarzyszył w pracy, uczył, jak spędzać czas wolny od pracy i nauki<sup>352</sup>. Zawsze miał być sobą i to, co pokazywał miało być odbierane jako „prawdziwe” i autentyczne. Dlatego nauczyciel cieszył się ogromnym zaufaniem. Jak wskazuje ks. S. Chrobak: „Organizacja codziennego życia, sposoby działania, wzorce zachowań, jak i codzienna praktyka nasycone były tymi ideałami”<sup>353</sup>.

W pracy wychowawczej w systemie prewencyjnym istotne jest i było poszukiwanie trudnej równowagi między radykalnymi propozycjami sensu (które mogą przekraczać granice ludzkiego subiektywizmu i społeczno-kulturowego doświadczenia jednostki) i szacunkiem dla osobistej i wspólnotowej dynamiki osoby. Wychowawcza obecność w wymiarze społecznym – według słów św. Jana Bosko – miała zmierzać do formowania „«uczciwych obywateli i dobrych chrześcijan», tzn. osób twórczych, aktywnych i odpowiedzialnych, świadomych swej godności, mających programy życia, otwartych na transcendencję, na drugich i na Boga”<sup>354</sup>.

<sup>352</sup> Por. S. Chrobak, *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela...*, s. 88.

<sup>353</sup> Tamże.

<sup>354</sup> P. Chávez Villanueva, *Wychowujemy z sercem Księdza Bosko*, tłum. P. Szeląg, Kraków 2008, s. 38; tenże, *Wzorem Księdza Bosko – Wychowawcy ofiarujemy młodzieży Ewangelię radości stosując pedagogię dobroci*, Kraków 2013; tenże, *Salezjańska służba młodzieży w polu edukacji*, w: S. Wilk, A. Kiciński, A. Łuczyński, L. Opiela, A. Smagacz (red.), *Drogowskazy wychowania*, Lublin 2012, s. 213-239.

Święty Jan Bosko dostrzegął wychowanie jako coś, co organizuje i integruje całe życie w szerokim kontekście rodziny, społeczeństwa, państwa i Kościoła. Był przekonany, że pozbawiony elementów religii klimat wychowawczy nie może sprzyjać ogólnemu rozwojowi młodzieży. Od swoich podopiecznych św. Jan Bosko oczekiwał przede wszystkim pilności w wykonywaniu obowiązków, przystępowania do sakramentów i nabożeństwa do Matki Bożej. Zachęcanie młodzieży do częstego przystępowania do sakramentów pokuty i Eucharystii było dla niego podstawą wychowania moralnego<sup>355</sup>. Potrzeby „serca” (miłość wychowawcza) i „religii” połączone z potrzebami „rozumu” spletają się w niepowtarzalną i jedyną całość. W projekcie jego wychowania nie ma sprzeczności między byciem obywatelem i chrześcijaninem, bo zaangażowany chrześcijanin jest – lub powinien być – dobrym, odpowiedzialnym i uczciwym obywatelem. Zwracając uwagę na wartość życia społecznego i międzyludzkiego, służył dobru ubogiej i opuszczonej młodzieży. Dawane przez niego codzienne świadectwo, pełna dynamizmu obecność i rodzinna atmosfera, jaką stworzył w Oratorium, budziły w młodzieży poczucie współpracy i współodpowiedzialności. Przez powstałe przy Oratorium szkoły, troskę o młodych ludzi pochodzących ze środowisk robotniczych, pomoc w zdobyciu zawodu i miejsca pracy, współpracę z rządem, wydawnictwa książkowe i prasowe, różnego rodzaju rozrywki św. Jan Bosko chciał nauczyć młodych ludzi odpowiedzialnego radzenia sobie z problemami życia i podejmowania działań na „miarę człowieka” i możliwości sytuacji, w których młodzi się znajdują<sup>356</sup>.

W wychowaniu odpowiedzialnego i uczciwego obywatela św. Jan Bosko zwracał uwagę na wychowawcze towarzyszenie młodzieży w odpowiednim poznawaniu skomplikowanej rzeczywistości społeczno-politycznej. Był przekonany, że znajomość doświadczeń innych wychowawców, analiza uwarunkowań historycznych i przeobrażeń społecznych stają się wyzwaniem do udzielenia nowych, skuteczniejszych odpowiedzi wychowawczych, by wychowanek mógł uczestniczyć w złożonej i różnorodnej działalności ekonomicznej, społecznej, legislacyjnej, administracyjnej i kulturalnej<sup>357</sup>. Społeczne znaczenie tak rozumianego wychowania ukazuje św. Jan Bosko jako wyjątkowego wychowawcę, otwartego na rzeczywistość, która go otaczała. W memorandum adresowanym do Franciszka Crispi, ministra spraw wewnętrznych, pisał: „Powołując się na trzydzieści pięć lat doświadczenia mogę powiedzieć, że: 1. Wielu chłopców mających za sobą

<sup>355</sup> Por. R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, s. 71-72.

<sup>356</sup> S. Chrobak, *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela...*, s. 92.

<sup>357</sup> Tamże. Por. J. Bosko, *Wspomnienia Oratorium*, tłum. I. Gutewicz, Warszawa 1987, s. 185-186; C. Bissoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, s. 43-48.

karę więzienia, bez trudności zabrali się do nauki zawodu, dzięki któremu mogli zarobić na swoje utrzymanie. 2. Wielu znajdujących się w niebezpieczeństwie stania się ulicznikami będącymi utrapieniem dla społeczeństwa i źródłem problemów dla władz, zmieniło swoje postępowanie stając się godnymi szacunku obywatelami. 3. Przy pomocy statystyk można stwierdzić, że ponad sto tysięcy młodych ludzi, którzy zetknęli się z tym systemem, nauczyło się muzykowania, korzystania z literatury, rzemiosła lub handlu. W następstwie tego stali się oni zdolnymi rzemieślnikami, właścicielami sklepów, urzędnikami, nauczycielami. Liczni zajęli wysokie stanowiska w armii. Wielu łobuzów obrało karierę naukową zdobywając tytuły uniwersyteckie w dziedzinie literatury, matematyki, prawa, architektury. Inni z kolei stali się notariuszami, aptekarzami, itd.”<sup>358</sup>.

Zaangażowany i odpowiedzialny obywatel przez swoje słowa i czyny przyczynia się do rozwoju życia publicznego i społecznego. Zdaniem ks. S. Chrobaka „klasyczna formuła ks. Bosko zawiera konotacje, które nadają jej i dzisiaj aktualny charakter. (...) Współczesny uczciwy obywatel jest osobą, która uczestniczy w dynamikach demokracji; jest krytyczny, ponieważ żyjemy w społeczeństwie pluralistycznym i pełnym przesłań”<sup>359</sup>. Dzisiejsza panorama społeczna, polityczna i ekonomiczna ukazuje nam społeczeństwo zglobalizowane, jak również naznaczone wieloma konfliktami, nierównością i niesprawiedliwością. Jesteśmy świadkami stylów życia charakteryzujących się bardziej wykluczeniem niż włączeniem, bardziej brakiem poczucia bezpieczeństwa niż harmonijnym współżyciem. Wszystko to domaga się takiego wychowania, które umożliwi pełny rozwój społeczeństwu jako całości, jak i poszczególnym jego członkom, którzy mają się stać odpowiedzialnymi ludźmi i obywatelami.

Święty Jan Bosko, „chcąc uformować uczciwych obywateli i dobrych chrześcijan, brał pod uwagę wymagania społeczne i kościelne, a nie potrzeby osobistej samorealizacji i zaspokojenie oczekiwań typu egocentrycznego czy po prostu konsumpcyjnego. Formował ludzi dla społeczeństwa otwartego, autentycznego, które rodzi dojrzałość osoby i sprzyja szczęściu”<sup>360</sup>. Jego pedagogia skutecznie wskazywała, jak podchodzić do edukacji i wychowania młodego pokolenia

<sup>358</sup> Cyt. za: S. Chrobak, *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela...*, s. 92.

<sup>359</sup> Tamże.

<sup>360</sup> S. De Pieri, *Ukierunkowanie w wychowaniu i towarzyszenie powołaniu*, tłum. L. Furman, Warszawa 2002, s. 61. Por. też: L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko...*; tenże, *Wychowanie w duchu księdza Bosko...*, s. 180-185; R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, s. 81-93; K. Misiaszek, *Główne idee systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Seminare” 1987-1988, nr 9, s. 46-57; J. Niewęglowski (red.), *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000; J. Wilk, *Atmosfera rodzinna w wychowaniu*, w: M. Majewski (red.), *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko*, Kraków 1988, s. 89-96; P. Chávez Villanueva, *Wychować z sercem Księdza Bosko*, Kraków 2008.

w sposób integralny, w odniesieniu do dialogu, miłości, formacji społecznej i chrześcijańskiej<sup>361</sup>. Aby tak się stało, niezbędne było integralne wychowanie młodzieży i wychowawców prowadzone w duchu odpowiedzialności za siebie i innych, promujące postępowanie pedagogiczne, które nadałoby sens i kierunek ich życiu oraz kształtowałoby świadomość tego, co w życiu najważniejsze, nie wyłączając miłości, solidarności i kultury kierowanych ku drugiemu człowiekowi. W perspektywie systemu prewencyjnego, zgodnie z tym, co pisał ks. Pietro Braidó, „być uczciwym obywatelem oznacza dziś dla młodego człowieka: a) działać na rzecz godności człowieka i jego praw we wszystkich kontekstach; b) żyć szlachetnie w rodzinie i przygotować się do tworzenia jej na bazie wzajemnego obdarowywania; c) wspierać solidarność, zwłaszcza w stosunku do najuboższych; d) uczciwie i kompetentnie rozwijać własną pracę; e) działać na rzecz sprawiedliwości, pokoju i wspólnego dobra w polityce; f) szanować twórczość; g) wspierać kulturę”<sup>362</sup>.

Godnym podkreślenia jest fakt, iż św. Jan Bosko, świadomy złożoności procesu wychowania „dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli”, zalecał, by w jego placówkach edukacyjnych (szkoły, bursy, oratoria) panowała atmosfera rodzinna, pozwalająca na szczerość, radość, przyjaźń i dynamiczną twórczość. Budowaniu tego klimatu i pogłębianiu więzi osobowych służyły także różne stowarzyszenia, będące dziełem samej młodzieży<sup>363</sup>. Wychowankowie uczyli się w nich społecznego myślenia, aktywnego uczestnictwa w życiu grupy oraz zaangażowania w sprawy środowiska lokalnego. Zdaniem ks. A. Łuczyńskiego atmosfera rodzinna we wspólnocie wychowawczej tworzy się przede wszystkim z więzi, która łączy wychowawców i wychowanków między sobą. Z tego naturalnego podłoża emocjonalnego kształtuje się poczucie odpowiedzialności wśród członków wspólnoty wychowawczej za jej całość oraz dobro każdego z osobna. Mówiąc o znaczeniu miłości i atmosfery rodzinnej w wychowaniu integralnym, trzeba jeszcze przypomnieć, że była ona tym, w co wychowanek zanurzał się w sposób naturalny od samego początku. Jeśli była to atmosfera pogody, tolerancji i życzliwości, to ułatwiała ona uspołecznienie wychowanka i kształtowanie w nim właściwej postawy społecznej, moralnej i religijnej. „J. Bosko dążył w ten sposób do wychowania człowieka zdolnego włączyć się z całą odpowiedzialnością w życie społeczne i religijne. Pragnął również, aby młody człowiek rozumiał swoje powołanie na ziemi w perspektywie swojej przyszłości. Stąd jego troska

<sup>361</sup> Por. A. Łuczyński, *Wychowanie integralne w szkole salezjańskiej...*, s. 129.

<sup>362</sup> P. Braidó, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma 1999, s. 181. Zob. też *Eduacare i giovani alla fede. Documenti Capitolari*, „Atti del Consiglio Generale della Società Salesiana di San Giovanni Bosco” 333 (1990), s. 111.

<sup>363</sup> Zob. J. Bosko, *Wspomnienia z Oratorium*, s. 169.

o stworzenie systemu integralnego, tak by pomógł on młodzieży w osiągnięciu dojrzałości życiowej i strzegł ją przed zagrożeniami związanymi z marginalizacją i wykluczeniem społecznym<sup>364</sup>.

Nie dziwi zatem fakt, iż wielu biografów tego świętego kapłana podkreśla, „że nie ma w historii wychowania takiego drugiego człowieka, który by tak zdecydowanie i całościowo oddał się pracy wychowawczej, oddał się młodemu człowiekowi”<sup>365</sup>. Należy także wyrazić aprobatę dla słów: „Wciąż istnieje potrzeba autentycznych, oddanych, ofiarnych wychowawców, niezależnie od takich czy innych czasów. Ponadczasowość charyzmatu św. Jana Bosko jest także związana z integralnym charakterem jego wychowania. Święty Jan Bosko dał przykład Kościołowi i światu, jak można wychowywać pełnego człowieka. To zawsze nie tylko jest aktualne, ale wciąż potrzebne, szczególnie w takich czasach, jak nasze, gdy zniekształca się i degeneruje proces wychowawczy”<sup>366</sup> zapominając, że odpowiedzialność współczesnej młodzieży kształtuje się głównie w środowisku rodzinnym i szkolnym<sup>367</sup>.

Warto też spojrzeć na system wychowawczy św. Jana Bosko od strony możliwości zastosowania go we współczesnej edukacji, zwłaszcza, że obecna sytuacja w polskiej oświacie i wychowaniu stawia wielkie wymagania zarówno przed wychowawcami, jak i wychowanymi. „Jedni i drudzy muszą podjąć w sposób rzetelny i odpowiedzialny ciężące na nich zadania, gdyż tylko w taki sposób jest możliwe efektywne i celowe osiągnięcie postawionych przed wychowaniem ideałów. Wychowanie młodzieży w pełni dojrzałej i odpowiedzialnej pod względem społecznym, moralnym i religijnym staje się obecnie priorytetowym zadaniem wszystkich środowisk wychowawczych. Współczesne bowiem warunki życia niosą wiele zagrożeń i niebezpieczeństw, przed którymi staje młody człowiek dokonujący wyboru. Aby ten wybór był właściwy i dojrzały, trzeba w sposób odpowiedzialny ukształtować świadomość młodego człowieka. To zaś zadanie stawia przed całym wychowaniem w Polsce, a zwłaszcza przed pedagogami i nauczycielami, wysokie wymagania, a zarazem skłania ich do szukania jakiegoś odniesienia, wzoru wychowawcy, z którego mogliby czerpać natchnienie i konfrontować z nim własne postępowanie”<sup>368</sup>.

<sup>364</sup> Por. A. Łuczyński, *Wychowanie integralne w szkole salezjańskiej ...*, s. 142; Zob. też tenże, *Autorytet i odpowiedzialność w wychowaniu*, w: D. Bis, E. Smółka, R. Skrzyński (red.), *Wychowanie wobec współczesnych przemian społeczno-kulturalnych*, Lublin 2012, s. 51-72.

<sup>365</sup> K. Misiaszek, *Ponadczasowy charyzmat Jana Bosko*.

<sup>366</sup> Tamże.

<sup>367</sup> M. Łobocki, *ABC wychowania*, Warszawa 1992, s. 45-57.

<sup>368</sup> A. Łuczyński, *Młodzież zagrożona wykluczeniem...*, s. 328.

### 2.3 Wychowanie do odpowiedzialności w pedagogii Roberta Baden-Powella

R. Baden-Powell urodził się 22 II 1857 r. w Londynie, zmarł 8 I 1941 r. w Kenii. Był angielskim generałem, pisarzem, twórcą oraz założycielem światowego skautingu. W 1876 r. rozpoczął karierę wojskową. Służył w Anglii, Afganistanie, Indiach i Afryce Południowej. W trakcie obrony Mafening w latach 1899-1900 podczas II wojny burskiej w Afryce Południowej powołał tzw. Korpus Kadetów, grupujący chłopców w wieku 12-15 lat<sup>369</sup>. Mieli oni pomagać żołnierzom jako wartownicy, łącznicy lub zwiadowcy. R. Baden-Powell zauważył, że można powierzyć młodym osobom ważne zadania, które odpowiadają ich możliwościom. Jest to jednak możliwe, jeśli młodzi pomocnicy zrozumieją powagę wykonywanego zadania. W 1903 r. przeredagował on swoją książkę i uzupełnił ją o osiągnięcia twórców skautingu amerykańskiego, tworząc podręcznik wykorzystywany w angielskich szkołach i organizacjach młodzieżowych. W 1907 r. zorganizował pierwszy obóz na Wyspie Brownsea, uznawany za początek skautingu. Następnie opublikował *Scouting for Boys. A Handbook for Instruction in Good Citizenship* (London 1908, Oxford 2005; *Skauting dla chłopców. Wychowanie dobrego obywatela metodą puszczańską*, Warszawa 1938, Kraków 2010)<sup>370</sup>. W 1909 r. powstała żeńska gałąź skautingu, którą kierowała jego siostra Agnes. Po opuszczeniu wojska, R. Baden-Powell skupił się na pracy wychowawczej młodych skautów<sup>371</sup>.

Ruch skautowy jest definiowany jako dobrowolny, apolityczny ruch wychowawczy dla młodych ludzi, otwarty dla wszystkich bez względu na pochodzenie, rasę czy wyznanie, działający zgodnie z celem, zasadami i metodą stworzonymi przez założyciela i określonymi poniżej<sup>372</sup>. Opisanie wszystkich aspektów ru-

<sup>369</sup> T. Podkowiński, *Scouting*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 18, Lublin 2013, kol. 276.

<sup>370</sup> Tamże.

<sup>371</sup> Czytaj więcej na [https://www.bryk.pl/wypracowania/historia/biografie/1009917-kim-byl-robert-baden-powell-poczatki-skautingu.html#utm\\_source=paste&utm\\_medium=paste&utm\\_campaign=firefox](https://www.bryk.pl/wypracowania/historia/biografie/1009917-kim-byl-robert-baden-powell-poczatki-skautingu.html#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=firefox) (dostęp: 29 VIII 2018 r.).

<sup>372</sup> W opracowaniu wykorzystano m.in. *Fundamentalne zasady Skautingu* przyjęte przez 26. Światową Konferencję Skautową, która odbyła się w Montrealu w 1977 r., tłum: zespół tłumaczy Wydziału Zagranicznego KG ZHP, red.: P. Borys, oprac. redakcyjne marzec 2007 r.: A. Regucka-Kwaśnik; jak również R. Baden-Powell, *Skauting dla chłopców. Wychowanie dobrego obywatela metodą puszczańską*, Warszawa 1938, Kraków 2010; tenże, *Wskazówki dla skautmistrzów. Podręcznik teorii wychowania skautowego dla drużynowych*, Warszawa 1937, Kraków 2014; W. Jacewicz, *Naczelne hasła moralne skautingu*, Kraków 1947, 1992; L. Marszałek, *Ideowe i wychowawcze wartości harcerstwa*, „Więź” 24 (1981) nr 9, s. 78-91; *Historyczny przegląd Prawa i Przyrzeczenia*, „Harcerstwo” 27 (1985) nr 4, s. 18-23; S. Sedlaczek, *Harcerstwo. Zarys*



chu skautowego za pomocą tylko jednego określenia nie wydaje się zadaniem łatwym. Wskazuje na to ostatnia część definicji, która podkreśla, że cel, zasady i metoda opracowane przez R. Baden-Powella są integralną częścią definicji. Poniżej zostaną krótko wyjaśnione jej najważniejsze terminy, stanowiące podstawę wychowania do odpowiedzialności w pedagogii R. Baden-Powella.

Słowo „ruch” oznacza szereg zorganizowanych działań zmierzających do osiągnięcia celu. Znaczą zarówno cel, który ma zostać osiągnięty, jak i niektóre typy działań, zapewniające osiągnięcie tego celu. Dobrowolny charakter skautingu podkreśla fakt, że jego członkowie należą do niego z własnej, nieprzymuszonej woli i akceptują zasady fundamentalne ruchu. Odnosi się to do ludzi młodych i dorosłych.

Skauting jest apolityczny w tym sensie, że nie jest zaangażowany w walkę o władzę, która stanowi podstawę polityki i znajduje zwykle swoje odbicie w systemie partii politycznych. Ten apolityczny charakter jest statutowo wymagany od wszystkich stowarzyszeń narodowych i jest podstawową cechą ruchu. Nie

---

*podstaw ideowych i organizacji: próby*, Lwów 1939, Warszawa [1974]; *Podstawowe zasady wychowania harcerskiego w ZHR*, Warszawa 2005; A. Kamiński, *Nauczanie i wychowywanie metodą harcerską*, Warszawa 1948, 2001<sup>2</sup>; E. Grodecka, *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*, Warszawa 1937, 1997; H. Bagiński, *Geneza polskiego skautingu*, Warszawa 1937, 1998<sup>2</sup>; J. Raniecka-Bobrowska (red.), *Harcerki 1911-1939. Historia, program, wychowanie*, Warszawa 1990; B. Wachowicz, *Druhu Oleńko! Druhu Andrzej! Gawęda o twórcach Harcerstwa Polskiego Oldze i Andrzeju Małkowskich*, Warszawa 1995, 2003<sup>3</sup>; A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, Lublin 2009; P.P. Gach, *Problematyka skautingu i harcerstwa w opracowaniach bibliograficznych*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, s. 387-408; Z. Formella, *Chrześcijański ideał wychowawczy w Ruchu harcerskim w Polsce po 1980 roku*, Inowrocław 2002; tenże, *Wychowanie integralne w skautingu. Aktualność propozycji*, w: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, Toruń 2010, s. 406-407; K. Bojko, *Harcerskie wychowanie w wierze*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, s. 23-37; W. Malinowski, *Harcerstwo w służbie Bogu i Polsce*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 25 (1936) z. 6, s. 291-297; A. Bogdański, *Harcerstwo jako czynnik odrodzenia katolickiego i narodowego*, „Pro Christo. Wiara i Czyn” 3 (1927), s. 363-373; J. Strojny, *Wychowanie religijne i duchowe w genezie ideowej harcerstwa*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, s. 11-22; A. Rynio, *Cele wychowania młodzieży w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia. Analiza pedagogiczna w świetle Prawa i Przrzeczenia Harcerskiego*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, s. 211-224; K. Blusz, *Ewolucja modelu wychowania skautingu w harcerstwie*, Kraków 1987; M. Bobrzyński, *Kilka refleksji o harcerskim wychowaniu*, „Cywilizacja” 2003, nr 7, s. 179-192; *Materiały do bibliografii harcerstwa za lata 1982-2009*, wybór i oprac. K. Kasprzyk, J. Grzeszczuk, Kraków 2010; H. Bouchet, *Skauting i indywidualność*, tłum. M. Ziemińska, Lwów 1939; B. Milerski, B. Śliwerski, *Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej*, w: B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, s. 284.

oznacza to jednak, że skauting działa w zupełnym oderwaniu od politycznej rzeczywistości swojego kraju. Po pierwsze, jest ruchem, którego celem jest wychowanie odpowiedzialnych obywateli. To wychowanie obywatelskie nie może być prowadzone bez świadomości politycznych realiów kraju. Po drugie, podstawą ruchu jest wiele zasad – fundamentalnych praw i przekonań, wpływających na polityczny wybór członków ruchu.

Skauting jest definiowany jako ruch wychowawczy. Niewątpliwie jest to jego najważniejsza cecha i dlatego wymaga dokładniejszego wyjaśnienia. W najszerszym znaczeniu wychowanie może być określone jako proces mający na celu kompleksowy rozwój możliwości człowieka. Dlatego skauting musi zostać wyraźnie odróżniony od ruchu czysto rekreacyjnego, a takie wyobrażenie o skautingu występuje w niektórych krajach. Mimo że działalność rekreacyjna ma w skautingu ważne znaczenie, została stworzona jako środek służący do osiągnięcia celu, a nie jako cel sam w sobie.

Stosowane w skautingu wychowanie musi również zostać odróżnione od procesu zdobywania konkretnej wiedzy lub umiejętności. Wychowanie obejmuje rozwój możliwości umysłu – „uczyć się wiedzieć” i rozwój postawy „uczyć się być”, podczas gdy proces zdobywania konkretnej wiedzy lub umiejętności określa się jako „uczyć się robić”. Ponieważ oba aspekty mają podstawowe znaczenie dla ruchu, zdobywanie konkretnej wiedzy i umiejętności jest środkiem do osiągnięcia celu, którym jest wychowanie. Potwierdzają to słowa założyciela: „Na tym więc polega najważniejszy cel szkolenia skautów – wychowywać, nie instruować, pamiętajcie o tym, ale wychowywać, to znaczy kierować chłopcem tak, by uczył się dla siebie, z własnej woli, rzeczy, które skłonią go do budowania własnego charakteru”<sup>373</sup>.

Termin „wychowanie” najczęściej bywa kojarzony z systemem szkolnym, który jest tylko jedną z form wychowania. Zgodnie z definicją UNESCO można wyróżnić następujące rodzaje wychowania: 1° formalne – jest systemem wychowawczym o strukturze hierarchicznej, stopniowanym chronologicznie, istniejącym od szkoły podstawowej do uczelni wyższej; 2° pozainstytucjonalne – jest procesem trwającym całe życie, podczas którego każda jednostka przyjmuje postawy i wartości oraz nabywa umiejętności i wiedzę dzięki codziennemu doświadczeniu i oddziaływaniu środowiska; 3° nieformalne – jest zorganizowaną działalnością wychowawczą poza istniejącym systemem instytucjonalnym, nastawioną na służenie możliwym do zidentyfikowania jednostkom i możliwym do określenia celom nauki.

<sup>373</sup> R. Baden-Powell, *Aids to Scoutmastership*, London 1919, s. 43.

Skauting należy do ostatniego rodzaju wychowania, ponieważ znajduje się poza systemem wychowania formalnego. Po pierwsze, jest zorganizowaną instytucją posiadającą cel, po drugie, skierowany jest do określonych osób. Swoją ofertę adresuje do ludzi młodych. Jest to ruch młodzieżowy, w którym rola dorosłych polega na pomaganiu młodzieży w osiąganiu celów skautingu. W odniesieniu do wieku młodych ludzi w ruchu, to można zauważyć różne tendencje wobec braku ścisłych i stanowczych zasad. Każda narodowa organizacja skautowa określa sama wiek swoich członków.

System ten jest otwarty dla wszystkich, bez względu na pochodzenie, rasę, klasę społeczną czy wyznanie. Dlatego jednym z podstawowych nakazów ruchu jest zasada niedyskryminacji, pod warunkiem, że dana osoba dobrowolnie akceptuje cel, zasady i metodę ruchu. Skauting, według jego twórcy, jest systemem samowychowawczym. Jego specyfika polega na wykorzystaniu wielu sposobów oddziaływania wychowawczego w celu przejęcia przez młodego człowieka odpowiedzialności za własną osobę, własny rozwój. Nakreślony kierunek kształtowania osobowości mówi o integralnym wychowaniu, a dobrana metoda wychowawcza ma za zadanie pomóc w formacji osobistej tak, by mógł on jak najlepiej przygotować się do dorosłego życia. System ten w harmonijny i atrakcyjny sposób uwzględnia rozwój sfery: fizycznej (sprawność ciała, kontakt z przyrodą), intelektualnej (ogólna wiedza harcerska zawarta w programach: stopni, sprawności i prób harcerskich), moralnej (życie bazujące na Prawie i Przyrzeczeniu Harcerskim), społecznej (wiedza obywatelska, aktywność w środowisku lokalnym) i religijnej (służba Bogu i w Jego imię bliźniemu)<sup>374</sup>.

Pedagogia skautingu R. Baden-Powella nie ogranicza się w swych zamierzeniach do lat dzieciennych czy młodzieńczych. Zmierza ona do uformowania określonego typu człowieka dorosłego, proponuje pewien styl życia zachowujący swą ważność na całe życie. Po przemianach fizycznej młodości, zachowana zostaje świeżość spojrzenia, umysłu, serca i jest tym czymś, co pozwala podzielać młodzieńczą wizję świata, a jednocześnie wykorzystywać umiejętność oceniania jej w sposób dojrzały<sup>375</sup>.

„Metoda” może być rozumiana jako stosowane środki lub kolejne kroki w osiąganiu celu. Kiedy jest ona częścią ruchu mającego zbiór zasad, tak jak jest to w przypadku skautingu, musi ona bazować na tych właśnie zasadach. Metoda skautowa jest definiowana jako system stopniowego samowychowania przez Prawo i Przyrzeczenie, uczenie przez działanie, system małych grup

<sup>374</sup> A. Petkowicz, *Gra, która nie jest zabawą – istota wychowana harcerskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, s. 1074.

<sup>375</sup> E. Barbotin, *Skauting i pedagogia wiary*, tłum. H. Czepułkowski, Sandomierz 1998, s. 17.

(np. zastępów) prowadzący do stopniowego odkrywania i przyjmowania odpowiedzialności, kształcenie się w zakresie samorządności skierowanej na rozwój charakteru oraz nabywanie kompetencji, wiary w siebie, współzależności i zdolności do współpracy z innymi oraz kierowania nimi pod przewodnictwem dorosłych, stopniowo doskonalony i stymulujący program złożony z różnorodnych zajęć, wynikających z zainteresowań uczestników, w tym gry, przydatne umiejętności oraz służba na rzecz społeczności, odbywających się w dużej mierze w terenie i w kontakcie z naturą.

Metoda skautowa stanowi systemem stopniowego samowychowania. Z faktu, że jest to system wynika, iż musi on być wprowadzany jako grupa zależnych od siebie elementów, tworzących jednolitą i integralną całość. Dlatego też słowo „metoda” używane jest w liczbie pojedynczej, nie mnogiej. Mimo że każdy z elementów składających się na metodę może być traktowany sam w sobie jako metoda (i tak się rzeczywiście dzieje w innych ruchach), można mówić o metodzie skautowej jedynie wówczas, gdy wszystkie te elementy wchodzą w skład zintegrowanego systemu wychowania.

Pierwszym elementem metody skautowej jest Prawo i Przyrzeczenie. Są to podstawowe narzędzia służące do sformułowania zasad ruchu skautowego. Skoncentruję się tutaj nie tyle na etycznych zasadach zawartych w Prawie i Przyrzeczeniu, ile na ich roli jako metody wychowawczej. Przez Prawo i Przyrzeczenie młody człowiek podejmuje z własnej, nieprzymuszonej woli osobiste zobowiązanie do postępowania w określony sposób i przyjmuje, wobec grupy rówieśników, odpowiedzialność za dotrzymanie danego słowa. Stała identyfikacja z tymi etycznymi wartościami i nieustający wysiłek, by żyć zgodnie z tymi ideałami na miarę swoich możliwości („uczynię wszystko, co w mojej mocy”), są najbardziej skutecznym instrumentem w rozwoju młodych ludzi<sup>376</sup>.

Na drugi element metody skautowej składa się pojęcie wychowania aktywnego, czyli uczenia przez działanie, które stało się kamieniem węgielnym nowoczesnego wychowania. Termin ten pojawia się w pismach założyciela, który stale podkreślał, że chłopiec jest zawsze bardziej przygotowany do działania, niż do przemyślenia<sup>377</sup>. Idea skautingu mówiąca, iż nauka winna odbywać się przez obserwację, przeprowadzanie doświadczeń i bezpośrednie działanie, spotkała się z uznaniem M. Montessori. Zapytana, w jaki sposób jej system może być stosowany wobec dzieci w wieku powyżej 6-7 lat, które już wyrosły ze stadium wczesnego dzieciństwa, M. Montessori odpowiedziała: Macie w Anglii skautów,

<sup>376</sup> *Historyczny przegląd Prawa i Przyrzeczenia*, „Harcerstwo” 1985, nr 4, s. 11.

<sup>377</sup> R. Baden-Powell, *Aids to Scoutmastership*, s. 90.

których szkolenie jest naturalną kontynuacją tego, co ja daję dzieciom<sup>378</sup>. Podobnych odniesień można doszukiwać się w systemie wychowania J. Korczaka czy Ruchu oazowego, założonego przez ks. F. Blachnickiego. Program, który nie bazuje na pojęciu uczenia się przez działanie, nie może być uważany za program skautowy.

Trzecim podstawowym elementem metody skautowej jest system małych grup (np. system zastępowy). Zalety małych grup jako czynników socjalizacji, np. wspierania integracji młodych ludzi w życiu społecznym, były od dawna badane przez socjologów. Potwierdzony został fakt, że w grupie rówieśniczej najważniejsze są wzajemne relacje.

Mała liczba osób, trwały charakter wzajemnych stosunków, identyfikacja wszystkich członków grupy z celami, dogłębna wzajemna wiedza o innych osobach w grupie, zrozumienie połączone z poczuciem wolności i spontaniczności oraz faktem, że społeczna kontrola odbywa się nieformalnie, tworzą wokół młodych ludzi idealną atmosferę do przejścia przez proces przekształcania się w dorosłego człowieka. Działanie małej grupy stwarza młodym ludziom możliwości stopniowego odkrywania i akceptowania idei odpowiedzialności oraz prowadzi do samodzielności. To ułatwia rozwój charakterów młodych ludzi i umożliwia im zdobywanie umiejętności, zaufania do siebie, pewności i zdolności zarówno do współpracy, jak i przewodzenia.

W powyższym procesie dorośli pełni rolę przewodnika. Wyraża się to w pomaganiu młodym ludziom w odkrywaniu ich zdolności do brania na siebie odpowiedzialności w życiu społecznym. Rola dorosłych nie powinna polegać na kontrolowaniu, ponieważ młodzi ludzie mogą rozwinąć się całkowicie jedynie w atmosferze szacunku i uznania dla swojej osobowości. Jeżeli stosunki między młodymi ludźmi a dorosłymi są właściwe, to spełniają one zasadniczą potrzebę nowoczesnego społeczeństwa, ponieważ tworzą płaszczyznę dialogu i współpracy między pokoleniami.

Trzy elementy metody skautowej podane powyżej są konkretnie wyrażone w programie skautowym, który jest całością działań podejmowanych przez młodych ludzi w skautingu. Program ten musi być tworzony jako zintegrowana całość, a nie jako zbiór różnorodnych i nie związanych z sobą działań. Podstawowe cechy takiego programu składają się na czwarty element metody skautowej. Program ten musi być tworzony jako droga prowadząca stopniowo do zaspokojenia potrzeby stopniowego i harmonijnego rozwoju młodych ludzi. Jednym z narzędzi do osiągnięcia tego postępu jest system prób i odznak (system progresywny, plan rozwoju). Żeby osiągnąć swoje cele, program musiał być tak stymulujący,

<sup>378</sup> R. Baden-Powell, *Aids to Scoutmastership*, s. 21.

by dotrzeć do tych, do których był adresowany. Z tego względu zalecano, aby był on wyważoną kombinacją różnorodnych zajęć, które wynikają z zainteresowań uczestników. Jeżeli to było uwzględniane podczas tworzenia programu, zyskiwano najlepszą gwarancją jego powodzenia. Wyróżniono trzy główne obszary, które winny być brane pod uwagę przez układających program: gry, przydatne umiejętności i służba na rzecz społeczności. Harmonijne połączenie działań w tych aspektach daje pewność, że program osiągnie swoje cele wychowawcze.

Od początku skautingu natura i życie na świeżym powietrzu były uważane za idealne tło dla działań skautowych. R. Baden-Powell przywiązywał wielką wagę do roli natury, co wpływało na rozwój fizycznych młodych ludzi. Swoją książkę *Skauting dla chłopców* opatrzył podtytułem *Podręcznik wychowania dobrego obywatela przez puszczaństwo* i zdefiniował puszczaństwo jako wiedzę o zwierzętach i naturze<sup>379</sup>. Z punktu widzenia rozwoju intelektualnego różnorodne wyzwania natury pobudzają twórcze możliwości młodych ludzi i pozwalają im uzyskiwać rozwiązania bazujące na takich połączeniach elementów, które nigdy nie byłyby możliwe w przesadnie zorganizowanym życiu w większości miast. Natomiast dla rozwoju społecznego istotne jest wspólne podejmowanie ryzyka i wyzwań oraz pokonywanie trudności w celu zaspokojenia potrzeb życiowych, co tworzy silną więź między członkami grupy. Umożliwia im to pełne zrozumienie znaczenia i wagi życia w społeczeństwie.

Natura odgrywa także fundamentalne znaczenie w rozwoju duchowym młodych ludzi. Religijność uważana jest za sprzymierzeńca człowieka, a zwłaszcza wychowawców. R. Baden-Powell wyraził to następująco: „Ateiści (...) utrzymują, że religia nauczana z książek napisanych przez ludzi nie może być prawdziwa. Ale wydaje się, że nie zauważają, iż poza drukowanymi książkami (...) Bóg dał nam do czytania wielką Księgę Natury, nie mogą powiedzieć, że tam jest jakiś fałsz – stoją przed nimi fakty. Nie proponuję studiowania natury jako formy modlitwy, czy jako zastępczej formy religii, ale opowiadam się za rozumieniem Natury jako drogi, w pewnych sytuacjach, do głębszego rozumienia religii”<sup>380</sup>. We wskazówkach dla skautmistrzów pisał: „Zadziwiające jest, jak niektórzy wychowawcy lekceważą takie łatwe i niezawodne środki wychowania młodzieży (np. studiowanie natury), zastępując je wskazaniem z Biblii, za pomocą których starają się ukierunkować niesfornych i pełnych życia chłopców do myślenia o sprawach wyższych”<sup>381</sup>.

<sup>379</sup> R. Baden-Powell, *Skauting dla chłopców. Wychowanie dobrego obywatela metodą puszczańską*, Warszawa 1938, s. 82.

<sup>380</sup> R. Baden-Powell, *Rovering to Success*, Warszawa 1930, s. 181.

<sup>381</sup> R. Baden-Powell, *Aids to Scoutmastership*, s. 96.

Religijność i wartości zostały wpisane przez R. Baden-Powella w Przyrzeczenie i Słowo skauta i uznane za warunek konieczny przy uczestniczeniu w ruchu skautowym. Twórca skautingu nie narzucał jednak żadnej religii ani wyznania. „Żaden człowiek nie sprawi nic dobrego, jeśli nie wierzy w Boga i nie przestrzega Jego praw”. Tak więc każdy skaut powinien mieć religię, której nie trzeba wprowadzać do skautingu, bo ona już tam jest i stanowi jego podwalinę. Mówił, że we współczesnych mu czasach naród niesie w sobie ogromne rezerwy ducha chrześcijańskiego i patriotyzmu<sup>382</sup>. Zdając sobie sprawę, że religijność poza relacjami osobowymi karmi się pięknem zarówno ludzkiego działania, jak i świata stworzonego, postulował, aby, w miarę możliwości, działania skautowe odbywały się w terenie, w kontakcie z naturą, ponieważ daje to idealne warunki do harmonijnego i całościowego rozwoju młodego człowieka. Świetnie rozumieli to ci, którzy przenieśli oraz wdrożyli idee skautingu angielskiego na grunt odradzającej się niepodległej Polski: Olga Drahonowska-Małkowska, Andrzej Małkowski, Stefan Mirowski, S. Sedlaczek.

R. Baden-Powell, tłumaczył, że skauting winien być integralnym systemem wychowawczym zaszczepiającym idee i wartości w młodym człowieku, dającym mu metodę, program działania i doskonalenia się. Wskazywał, że celem skautingu jest zainicjowanie w wychowaniu młodzieży takiego czynnika, który ukształtowałby z niej pełnych ludzi, rozwiniętych intelektualnie, moralnie i fizycznie. Jest to ten sam ideał, który przyświecał Grekom. Skauting przez system świczeń w polu, dąży do wyrobienia w chłopcach posłuszeństwa, karności, godności własnej, solidarności, obowiązkowości i patriotyzmu. Miała to być „wielka gra”, jak wiele lat później pisał o polskim harcerstwie Aleksander Kamiński<sup>383</sup>. Proces wychowania skautowego wzbogacony został w gry atrakcyjne dla młodych ludzi, wtopił się w rytm przyrody i puszczaństwa, tworząc podwaliny wychowania ekologicznego.

Skautowe wychowanie obejmowało charakter, zdrowie, siłę, prace ręczne, zręczność i służbę bliźnim. Twórcy pierwszych drużyn harcerskich bazowali na własnych obserwacjach zachowań chłopców, ich potrzeb i skłonności. Dostrzegli, jak bardzo potrzebne są młodym ruch, świeże powietrze, przygoda, współzawodnictwo i współdziałanie w grupie rówieśniczej. Wychowanie przez grę stało się kluczem do zrozumienia systemu młodzieżowego R. Baden-Powella. Fundamentem działania wychowawczego jest gra. Jak pisał A. Kamiński: „Magia badenpowellowskiej gry musiała być naprawdę wielką, jeśli porwać zdołała mło-

<sup>382</sup> Za: *Spiritual Development*. Materiały WOSM. Por. S. Sedlaczek, *Harcerstwo a wychowanie religijne*, „Chrześcijanin w Świecie” 20 (1988) nr 2, s. 88-89 [tekst wygłoszony na konferencji w Buczaczu w 1930 r.].

<sup>383</sup> Zob. E. Marynowicz-Hetka i in. (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Łódź 2004.

dzień wszystkich części świata i prowadzi ją przez tak długi okres czasu w chwale ciągłych powodzeń”<sup>384</sup>. O tym, że harcerstwo, polska odmiana skautingu, posiada wartość ponadczasową stanowią – ideologia, zawarta w Przyrzeczeniu i Prawie Harcerskim, oraz system, a w nim opisana powyżej metoda pracy. Przez lata trwania organizacji założonej w 1911 r. Rota Przyrzeczenia i tekst Prawa ulegały pewnym modyfikacjom, ale ich przesłanie i rola pozostawały niezienne. Modyfikacje te wynikały ze zjawiska płynności organizacyjnej. Według A. Kamińskiego<sup>385</sup> polegało ono na naturalnej tendencji wprowadzania przez każdą zaangażowaną grupę zmian, będących wyrazem chęci pełnej identyfikacji z deklaracjami ideologicznymi. Najdojrzalsza formuła obu tych dokumentów pochodzi z kwietnia 1932 r. i do niej nawiązują wszystkie późniejsze pokolenia harcerskie, z wyłączeniem tekstu Prawa i Przyrzeczenia z czasu harcerstwa komunistycznego.

Przyrzeczenie Harcerskie brzmi: „Mam szczerą wolę, całym życiem pełnić służbę Bogu i Polsce, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłusznym(ą) Prawu Harcerskiemu”. Miało ono oznaczać, że wstępując do organizacji z własnej woli, harcerz(ka) podejmuje się podporządkować swoje życie idei służby, która polega na gotowości myślenia najpierw o innych, nie o sobie, i działania najpierw dla innych, nie dla siebie. „Całym życiem pełnić służbę” oznacza podejmować aktywność w każdym miejscu i czasie, w jakim się znajduje: rodzinie, szkole, pracy, odpoczynku, nauce i zabawie. Posłuszeństwo Prawu Harcerskiemu jest zaakceptowaniem wskazanej przez niego drogi, określającej, jak pełnić służbę Bogu, Polsce i bliźnim (trzy płaszczyzny służby). Ksiądz Jan Mauersberger<sup>386</sup>, autor znanych komentarzy do Prawa Harcerskiego, w 1942 r. pisał: „W tym duchu prawa i w poczuciu odpowiedzialności za duszę narodu i za jego przyszłe losy podejmuję pracę nad sobą. Pogłębiam wiedzę, kształcę charakter, krzepię ducha i serce w nieustannym radosnym wysiłku budowania Polski według myśli i woli Chrystusa”<sup>387</sup>.

Prawo Harcerskie składa się z dziesięciu punktów ułożonych w określonej kolejności, odnoszącej się do trzech płaszczyzn służby, co jednak nie oznacza przypisania większego znaczenia pierwszym punktom nad ostatnimi: 1° harcerz(ka) służy Bogu i Polsce i sumiennie spełnia swoje obowiązki. Kocha Boga, służy Mu przez to, że świadomie wypełnia Jego przykazania, jest świad-

<sup>384</sup> Cyt. za: A. Petkowicz, *Gra, która nie jest zabawą...*, s. 1082.

<sup>385</sup> A. Kamiński, *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku*, Warszawa 1971, s. 248.

<sup>386</sup> Jan Mauersberger, ks., dr., kapelan ZHP, Harcmistrz Rzeczypospolitej, w latach 1939-1941, kapelan Szarych Szeregów. Cyt. za: A. Petkowicz, *Gra, która nie jest zabawą...*, s. 1075.

<sup>387</sup> Tamże.



kiem wiary, potrafi jej bronić. Odnajduje swoje aktywne miejsce w Kościele. Kocha Polskę i znając Jej historię, stara się rozumieć zachodzące w niej przemiany. Służy Jej przez to, że sumiennie wypełnia swoje obowiązki w tym miejscu, gdzie go (ją) Bóg postawił, np. w rodzinie, szkole, miejscu pracy lub jako obywatel państwa. Biorąc odpowiedzialność za swoje życie, bierze też odpowiedzialność za Polskę, w ten sposób służąc Bogu; 2° na słowie harcerza(ka) polegaj jak na Zawiszy. Harcerz(ka) jest człowiekiem honoru, a to wymaga prawdy wyrażonej w słowie, które szanuje i którego nie łamie. Posiada odwagę cywilną i potrafi zarówno bronić swoich przekonań, jak i przyznać się do błędu. Jest uczciwy(a), rzetelny(a) i punktualny(a); 3° harcerz(ka) jest pożyteczny(a) i niesie pomoc bliźnim. Gotowość do niesienia pomocy bliźnim jest nakazem, zawartym w przykazaniu miłości. Dlatego oczywistą cechą harcerza(ka) jest czynna miłość bliźniego, wyrażająca się niesieniem pomocy moralnej, materialnej oraz serdecznym stosunkiem do każdego, kto potrzebuje pomocy. Miłość bliźniego to nie uczucie, ale wola czynienia dobra, która nakazuje wykorzystać każdą nadarżającą się okazję, aby być pożytecznym(ą); 4° harcerz(ka) w każdym widzi bliźniego, a za siostrę uważa każdego(ą) innego(ą) harcerza(kę). Wszyscy są stworzeni przez Boga i dla Boga i wszyscy są odkupieni przez Chrystusa. Wśród bliźnich jednak należy, zgodnie z nauką Chrystusa, rozróżnić bliższych i dalszych, bo to stanowi porządek miłości, który w stosunku do jednych i drugich ustala inny zakres obowiązków. Większe obowiązki ma się wobec najbliższych: rodziców, rodziny, przyjaciół, współpracowników, rodaków, współwyznawców, ale w każdej chwili, kiedy jest potrzebna niesie pomoc tym, którzy jej najbardziej potrzebują. Szczególne więzi odczuwa z tymi, którzy tworzą jedną rodzinę związaną Prawem Harcerskim i jednakowym wychowaniem bazującym na tym Prawie; 5° harcerz(ka) postępuje po rycersku. Harcerz naśladuje wzory dzielnych mężczyzn. Harcerka naśladuje wzory dzielnych kobiet, a rycerski stosunek do innych polega na otaczaniu słabszych opieką, umiejętności przyznania się do winy i naprawienia wyrządzonych krzywd. Potrafi wykorzystać zwycięstwo bez upokorzenia pokonanych. Jest odważny(a) i silny(a) moralnie, sprawiedliwy(a), bezkompromisowy(a) w walce o dobro. Stara się być sprawnym(ą) i silnym(ą) fizycznie; 6° harcerz(ka) miłuje przyrodę i stara się ją poznać. Czynnie okazuje swoją miłość do przyrody, otaczając troskliwą opieką cały świat roślin i zwierząt. Bezpośredni kontakt z przyrodą kształtuje charakter, wyrabia zaradność i odwagę. Poznanie przyrody polskiej pozwala lepiej poznać Polskę i zrozumieć jej problemy ekologiczne; 7° harcerz(ka) jest karny(a) i posłuszny(a) rodzicom i wszystkim swoim przełożonym. Karność płynie z miłości i szacunku, to znaczy, że każde polecenie powinno być wykonane z pełnym przekonaniem. Przez karność harcerską wyrabiana jest karność społeczna, niezbędna w od-

powiedzialnym życiu; 8° harcerz(ka) jest zawsze pogodna. Pogoda ta wynika z czystego sumienia i dobrze spełnionego obowiązku, a tą postawą oddziałuje na otoczenie. Kształtowany hart ducha ujawnia się także w niepowodzeniu i trudnościach życiowych jako opanowanie i umiejętność planowania wyjścia z kryzysu; 9° harcerz(ka) jest oszczędny(a) i ofiarny(a). Wie, że oszczędność i mądra ofiarność jest podstawą służby społecznej. Nie trwoni na marne ani zdrowia, ani czasu, ani pieniędzy; 10° harcerz(ka) jest czysty(a) w myśli, mowie i uczynkach, nie pali tytoniu, nie pije napojów alkoholowych. Ćwiczy się w opanowaniu, hartując wolę i ład moralny, szuka pomocy w łasce Bożej. Rezygnuje ze złego towarzystwa, złej książki, myśli, słów i czynów, dlatego że to wyrzeczenie hartuje jego(jej) wolę i czyni ich zdolnymi do większych wyrzeczeń. Rozumieją, iż od zdrowej moralnie i fizycznie młodzieży zależy wielkość i jutro Polski, a pracę nad tym rozpoczyna od samej i samego siebie<sup>388</sup>.

Założenia wychowawcze harcerstwa wiążą się z systemem zastępowym, stopniami, sprawnościami i próbami harcerskimi oraz metodą wychowania harcerskiego. Założenia te, podobnie jak Prawo Harcerskie i Przrzeczenie, nie są bez znaczenia dla kształtowania postawy odpowiedzialności wychowanków. System zastępowy polega na pracy w małych grupach, jednolitych pod względem wieku i płci. Pracą tą kieruje, a więc odpowiada za nią, harcerz(ka) nieco starsza od swoich podopiecznych. Zastępowy(a) czerpie pomysły i siłę do pracy z udziału w zastępie zastępowych prowadzonych przez drużynowego(ą). Typowa drużyna składa się z 3-5 zastępów. Kierowanie pracą drużyny i zastępem zastępowych pozwala na stworzenie propozycji programowej o charakterze wychowawczym z wykorzystaniem pełni możliwości tkwiących w każdym(ej) harcerzu(ce), stworzeniem środowiska, w którym działania adresowane są do konkretnej osoby, ujęciem sytuacji dostrzeżonych jako pilne zadanie w środowisku społecznym. Z kilku drużyn harcerskich formowany jest hufiec. Anna Petkowicz pisze: „Kierując pracą, funkcyjna, jest starszą siostrą dla swoich harcerek, jest rzeczywistym autorytetem, kimś bliskim, kogo obdarza się zaufaniem, kto imponuje swoją

<sup>388</sup> Por. S. Sedlaczek, *Harcerstwo. Zarys podstaw ideowych...*; M. Świąder (red.), *Skauting w seminarium – walory wychowawcze*, Warszawa 2001; J. Woroniecki: *Filozoficzne podłoże harcerstwa*, „Tygodnik Ilustrowany” 62 (1921) nr 6; *Gawenda o gawędzeniu*, Poznań 1926; *Ojciec duchowy harcerstwa polskiego*, „Harc mistrz” 1921, nr 4; *Przyszłość ruchu skautowego w Polsce. Noworoczna jednodniówka skautowa*, Kraków 1917; B. Śliwerski, *Komentarze do Prawa Harcerskiego*, <http://www.dziewietnastakldh.pl/prawo.htm> (dostęp: 10 IX 2006 r.); tenże, *Przrzeczenie harcerskie. Historia, metodyka, manipulacja*, Kraków 2009, 2012<sup>2</sup>; W. Śliwerski, *Różne oblicza harcerstwa*, Kraków 2011; J. Lipiec, *Harcerski szlak*, Kraków 2011. Znane są również klasyczne komentarze do Przrzeczenia i Prawa Harcerskiego opracowane m.in. przez ks. Jana Zawadę, ks. J. Mauersbergera, kard. S. Wyszyńskiego, o. Feliksa Bednarskiego.

postawą i wiedzą. Jeżeli drużynowe tworzą zastęp pod wodzą hufcowej, to pozwala to na ciągle przeżywanie swojego harcerzowania nie tylko jako służby dla młodszych, ale także jako przygody z samym sobą, gdzie ktoś komu się ufa, pomaga «rozwinąć skrzydła», dostosowując treści i zadania do poziomu i potrzeb tak, aby Harcerstwo było ciągle taką samą atrakcyjną propozycją. Pełnienie funkcji nie grozi wtedy wypaleniem, poczuciem zmęczenia i zniechęcenia funkcyjnych, prowadzącym z czasem do rezygnacji z udziału w pracy harcerskiej. Pomysł takiego prowadzenia organizacji gwarantuje autentyczność przeżyć dla wszystkich uczestników «Wielkiej Gry». Niezależnie od wieku każda harcerka otrzymuje sumę bodźców do samowychowania poprzez zadania na miarę jej możliwości: intelektualnych, społecznych, moralnych czy fizycznych. Wszyscy mają też możliwość podejmowania służby bliźniemu, ucząc się odpowiedzialności za działania swoje i powierzonych harcerek<sup>389</sup>.

Stopnie są zestawem wymagań dotyczących wiadomości, umiejętności i prezentowanych postaw zawartych w regulaminie szeroko i integralnie ujmującym rozwój na danym etapie życia i „harcerskiej wędrówki”. Zdobywanie stopni w atmosferze zdrowej współpracy i wzajemnej mobilizacji dostarcza wielu powodów do satysfakcji, daje poczucie rozwoju i własnej sprawczości w działaniu oraz służbie innym.

Sprawności stanowią ciekawy sposób realizowania własnych, indywidualnych zainteresowań, pogłębionych merytorycznie w konsultacji z osobą kompetentną, profesjonalnie zajmującą się wybraną problematyką. Ilość sprawności harcerskich jest nieograniczona. A sama nazwa tego elementu systemu wychowawczego gwarantuje zdobywanie umiejętności bazujących na zebranych i opanowanych wiadomościach. Regulamin sprawności jasno stawia wymaganie zdobycia kilku sprawności ogólnoharcerskich na poziomie każdego stopnia oraz sprawności indywidualnych, umożliwiając rozwój w wybranym przez siebie kierunku.

Próby harcerskie to wyjątkowa propozycja samowychowawcza, adresowana zawsze indywidualnie przez zastępowego(ą) do konkretnego(ej) harcerza(ki). Próba ma dać odpowiedź osobie ją podejmującej, czy i jak sprawdza się jej postawa wobec niezwykłych wyzwań, zaaranżowanych i zaprojektowanych przez opiekuna. Zadanie nigdy nie przekracza możliwości harcerzy(ek), ale stwarza okazję do zmierzenia się z własną sprawnością, konsekwencją, odpornością i odpowiedzialnością. Ważne jest to, aby o podjęciu próby wiedziały tylko zainteresowane osoby. Nie mogą być one demonstracją trudu w trakcie realizacji.

<sup>389</sup> A. Petkowicz, *Gra, która nie jest zabawą...*, s. 1077-1078.

Skutkiem tego uczą powściągliwości, dyskrecji i pogodnego pokonywania własnej słabości (gadulstwa, lenistwa, łakomstwa, lęku)<sup>390</sup>.

Elementami działania wychowawczego są: 1° obrzędowość – symbolika krzyża harcerskiego, wszystkich elementów stroju, oznaczeń, sposobów błyskawicznego porozumiewania się wytwarzają szczególny nastrój powagi, dyskrecji, tajemniczości i niezwykłości, uczą umiejętności podkreślania ważnych chwil, wrażliwości i budzą potrzebę wywoływania pozytywnych emocji, w których można odnaleźć wszystkie najważniejsze wartości chrześcijańskie; 2° „puszczaństwo” – kontakt z przyrodą, gdzie krzyżują się wpływy edukacji zdrowotnej i ekologii. Nie można bowiem mówić o zdrowym społeczeństwie bez kontaktu z przyrodą, znajomości i umiejętności wykorzystania jej walorów, rozumienia potrzeby ochraniajania jej. Wędrówki, biwaki czy obozowanie dają okazję do poznawania przyrody przez odczuwanie jej w swoim życiu. Sprzyja to doświadczeniu jej uroków, przeżywaniu potrzeby zachwytu nad pięknem i doskonałością natury, jej formą, kształtami, kolorami. Puszczanie stwarza także naturalne okazje do odczuwania wspólnoty, przyjaźni, współpracy, konieczności liczenia na drugą osobę i pokonywania własnych słabości, zmęczenia. Daje także możliwość kontaktów z Bogiem Stwórcą tego świata, w sposób wyjątkowy, nieosiągalny w miejskich murach; 3° służba – ze swoim społecznym i religijnym aspektem podkreśla, że wzbudzona aktywność odnajduje w harcerstwie swój kierunek i sens. Wszystko to, co robimy, kim jesteśmy i kim się stajemy przez pracę nad sobą musi znaleźć miejsce dla własnej realizacji. Najpełniej staje się to w służbie drugiemu człowiekowi, społeczności i Bogu jako dowód wdzięczności za dar bycia harcerzem(ką)<sup>391</sup>.

Ewa Grodecka<sup>392</sup> ujęła w teorię to, co było dorobkiem praktyki wychowawczej stosowanej intuicyjnie przez wszystkich tworzących środowiska harcerskie. Określiła ona cechy metody, jaką ten ruch się posługuje, a która nadaje mu jedyny i niepowtarzalny charakter. Cechy tej metody to: 1° oddziaływanie od wewnątrz – otwartość i gotowość woli jest zasadniczą potrzebą przynależności organizacyjnej. Wszystkie propozycje działania zawarte w programach pracy drużyny, stopni i prób harcerskich są adresowane indywidualnie. Odpowiednio do możliwości dobierane zadań, które pomagają rozwijać się harmonijnie, w tempie i poziomie

<sup>390</sup> Tamże, s. 1078.

<sup>391</sup> Tamże, s. 1078-1079.

<sup>392</sup> E. Grodecka, *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*, Warszawa 1937, 1997; zob. też A. Petkowicz, *Możliwości wykorzystania metody harcerskiej w wychowaniu*, „Summarium” 1985-1986, nr 34-35, s. 257-267; też, *Religijne i społeczne funkcje wychowania harcerskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Kielce 2001, s. 287-289.

trudności najkorzystniejszym dla formującej się osobowości, bazują na tym, że harcerka chce być harcerką; 2° świadomy stosunek dziewcząt do harcerstwa i jego poczynań – gotowość do współdziałania to rozumienie i akceptacja zadań, które są podejmowane chętnie, a nawet z radością. Harcerka czując satysfakcję płynącą z pracy, umacnia się w przekonaniu, że to jej droga życiowa, i sama, nie wiedząc kiedy, rozwija swoje możliwości, ćwiczy się w umiejętnościach, których znaczenie potwierdza się niespodziewanie, często dopiero w dorosłym życiu; 3° wzajemność harcerskiego oddziaływania – powoduje, że wychowanie przybiera społeczny i dwupodmiotowy charakter, gdyż realizować się może jedynie w grupie i przez grupę. Są w niej osoby młodsze i starsze, mniej i bardziej doświadczone, ale współtworząc środowisko społeczne, wszyscy podlegają w nim tym samym i jasno określonym prawidłom życia społecznego. Tę bardzo ciekawą szansę doświadczenia stwarza system zastępowy; 4° oddziaływanie harcerskie – jest naturalne w tym znaczeniu, że należy iść przez życie i brać je takim, jakim ono jest. Każdy człowiek żyje w określonym miejscu i czasie, i w swoim otoczeniu powinien się nauczyć odczytywać to, co w nim jest wartością, a co zadaniem. Nie ma konieczności wymyślania jakiś niezwykłych zadań. Wszystko to, co nas dotyka w jednakowym stopniu jest wyzwaniem do dobrego przeżycia; 5° pozytywny charakter wychowania harcerskiego – szacunek dla osoby wyraża się także w poszanowaniu wolności, dlatego harcerstwo, poddając program działania, nie zmusza do niczego, niczego nie narzuca, ale proponuje, by dojrzewanie odbywało się przez aktywny rozwój posiadanych już cech pozytywnych, żeby nastąpiło zablokowanie lub zanik cech negatywnych; 6° pośrednia forma wychowania harcerskiego – oznacza, iż do prawdziwych efektów tego procesu dochodzi się przez działanie i drobne sukcesy dnia codziennego. Zamiast pouczać, można wskazać na dokonania, na symbol czy postać prawdziwego człowieka, który pociągnie przykładem. Zamiast namawiać do systematyczności, wytrwałości, użyteczności czy kształtowania postawy radości, można, dając do ręki apteczkę, kompas i mapę czy narzędzia pionierskie, zaproponować zadania, w wyniku których wykształcą się umiejętności przydatne w życiu. Zamiast nakazywać postawę radości, można zaprojektować i zrealizować działanie niosące radość starszym, opuszczonym czy potrzebującym. Ta cecha metody harcerskiej jest najtrudniejsza w realizacji, ponieważ trzeba umieć odróżnić środek od celu. Osiąganie doskonałości w poszczególnych technikach harcerskich ma służyć kształtowaniu cech charakteru, w sposób często nawet niezauważalny, a zdobywanie kolejnych sprawności, stopni czy prób ma dać możliwość stopniowania trudności w działaniu, które musi być dostosowane do możliwości harcerki.

Atmosfera tajemniczości, niezwykłości, pogody i pomysłowości ma nauczyć wiary we własne siły oraz pogodnej aktywności<sup>393</sup>.

Ucząca odpowiedzialności metoda wychowania harcerskiego będzie skuteczna wówczas, gdy zastosuje się ją w odpowiednich ramach organizacyjnych. Najczęstszym błędem jest pomijanie dwóch pierwszych jej elementów i skupianie się na pośredniości wychowania, przy czym mylą się zazwyczaj środki z celami. Proponuje się więc wydumany program stopni, „niezwykłe” sprawności, próby z trudnościami posuniętymi do granic okrucieństwa (próba powstrzymania się od jedzenia trwająca trzy doby), karność aż do zniewolenia czy profesjonalizm w śpiewie, który nie daje radości, bo nikomu nie służy, tylko doprowadza do infantylnizmu w ciągłej, nikogo nie rozwijającej zabawie. To metoda, w tak oczywisty sposób określa to, co pedagogika nazywa podmiotowością oddziaływań wychowawczych. I nie ma wątpliwości, kto tu jest podmiotem. Działamy dla innych i jesteśmy pod wpływem tych, którzy robią coś dla nas, a wszystko po to, aby budować, rozwijać się i mieć z tego powodu wiele satysfakcji.

Zdaniem A. Petkowicz „idea wychowania harcerskiego przetrwała dzięki ludziom – harcerkom i harcerzom dawniejszych pokoleń, żyjących stylem ukształtowanym w młodości, będących świadkami Harcerstwa i dzielącymi się swoim świadectwem w kontaktach osobowych. Ponieważ byli oni represjonowani przez oficjalne władze polityczne i dlatego promieniując swoją osobowością i wspierając dobre wysiłki młodego pokolenia, w relacjach indywidualnych, nie podejmowali zwykle żadnych zadań w ówczesnej organizacji”<sup>394</sup>. Idea ta przetrwała dzięki ich spuściźnie literackiej i myśli wychowawczej organizatorów działań ukierunkowanych samowychowawczo przez założycieli i organizatorów wychowania skautowego oraz harcerskiego, a także dzięki niewielkim środowiskom rozrzuconym po Polsce, które lokalnie pielęgnowały harcerskie, chrześcijańskie wartości<sup>395</sup>. Jej zaczątki odnaleźć można w działalności „Nieprzetartego Szlaku”, życiu środowisk, którym zależy na kształtowaniu pełnej samodzielności, aktywności i odpowiedzialności, np. w seminariach zakonnych (pallotyni, kapucyni), diecezjalnych oraz ich pracy duszpasterskiej z młodzieżą, Ruchu oazowym założonym przez ks. F. Blachnickiego, dydaktyce jako nauce, która skorzystała z doświadczeń harcerskich w zakresie metod aktywizujących (praca w grupach, metoda biograficzna, gry dydaktyczne i zabawy edukacyjne).

Na pytanie: „Jakie możliwości ma dzisiaj?” idea wychowania harcerskiego, A. Petkowicz odpowiada: „Jej aktualność pokazują stowarzyszenia, ruchy,

<sup>393</sup> A. Petkowicz, *Gra, która nie jest zabawą...*, s. 1078-1080.

<sup>394</sup> Tamże, s. 1086.

<sup>395</sup> Tamże.

organizacje nawiązujące do harcerskich tradycji i pięknie je kontynuujące. Największe wśród nich to Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej (ZHR), Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP) – oczyszczony z deklaracji ideowo-politycznych pochodzących z epoki realnego socjalizmu – oraz Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza”, będące od 1995 w Federacji Skautingu Europejskiego. Stoją te środowiska przed niewątpliwie trudnym zadaniem, ale «...jesteście od podejmowania trudnych zadań. Harcerstwo podejmowało je zawsze» mawiał w swoich gawędach hm. Tomasz Strzembosz<sup>396</sup>. Zadania te dotyczą poszukiwania płaszczyzn aktywności, służby, znaków, języka wyrażającego wierność ideałom w sposób atrakcyjny i aktualny<sup>397</sup>.

A o tym, że nie jest to dziecięca, naiwna zabawa w ideały bez pokrycia, ale może być propozycją na całe życie, zdaniem A. Petkowicz, świadczy wypowiedź O. Drahonowskiej-Małkowskiej: „Człowiek robi się stary, 85 lat to nie jest takie łatwe, no, trudno, trzeba przyjąć i to jako próbę harcerską”<sup>398</sup>. Wiosną 1972 r. w korespondencji z nieoficjalnie działającym zespołem instruktorek, dawnej Organizacji Harcerek, opracowano próbę na stopień Wędrowniczki po Zachodnim Stoku<sup>399</sup>. Jest to harcerska próba „Starszej Pani”. Regulamin określa kierunek pracy samowychowawczej. Harcerka ta nie mówi o swoich dolegliwościach fizycznych; nie ma nikomu nic „za złe” i nie wszystko wie najlepiej; nie używa zwrotu „za moich czasów było lepiej”; nie traci głowy, unika speszenia się, ma czas na wszystko i dla wszystkich; radzi, ale nigdy nie narzuca; mimo wszystkich przeszkód stara się zachować swoje życie osobiste i od czasu do czasu stara się zapewnić sobie „kuracje samotności”; wie, że każdy ma swoje dobre strony i piękne przeżycia; pamięta, że żyjemy „dziś, a nie wczoraj ani jutro”; pełnią żyje „tu i teraz”, nie uciekając się do tego, czego już nie ma ani czego nie ma jeszcze<sup>400</sup>.

W opinii A. Petkowicz „tekst próby jest najprostszym dowodem na to, że oddziaływanie harcerskiego nie można odnosić jedynie do wieku dziecięcego, traktować go jako typowego dla dzieci sposobu beztróskiego spędzania czasu. Zachowuje on moc motywowania do samokontroli i stale obliuguje do rozwoju, pracy nad sobą w imię ideałów Prawa i Przrzeczenia Harcerskiego”<sup>401</sup>. Jednym z tych ideałów jest odpowiedzialne mierzenie się z tym wszystkim, co życie niesie

<sup>396</sup> Tomasz Strzembosz (1930-2004), prof. historii, współzałożyciel Niezależnego Ruchu Harcerskiego (1981), przewodniczący Naczelnej Rady ZHR (1989-1993).

<sup>397</sup> A. Petkowicz, *Gra, która nie jest zabawą...*, s. 1087.

<sup>398</sup> B. Wachowicz, *Druhno Oleńko! Druhu Andrzeju!...*, Warszawa 1995, s. 233.

<sup>399</sup> Stopień starszoharcerski po ukończeniu 50 lat życia.

<sup>400</sup> Z. Florczak, A. Krassowska-Olszańska, *Olga Małkowska. Życie i działalność*, Warszawa 1998, s. 118; B. Wachowicz, *Druhno Oleńko! Druhu Andrzeju!...*, s. 241-242.

<sup>401</sup> A. Petkowicz, *Gra, która nie jest zabawą...*, s. 1087-1089.

na każdym z etapów rozwojowych, pamiętając o zasadniczym celu wychowania skautowego, „jakim jest podniesienie poziomu przyszych, wzorowych obywateli, szczególnie pod względem charakteru i zdrowia; zastąpienie samolubstwa służbą dla bliźnich, usprawnienie chłopców pod względem moralnym i fizycznym, aby mogli pełnić służbę bliźnim”<sup>402</sup>. Tak więc skauting jawi się jako propozycja spojrzenia całościowego na wzrastanie i rozwój młodego człowieka.

Obecność ruchu skautowego, w różnych jego odmianach, w ponad dwustu krajach świata, zrzeszających około czterdziestu milionów dziewcząt, chłopców oraz wychowawców, po ponad stu latach od powstania pierwszych drużyn skautowych stanowi wystarczający argument na temat skuteczności tej propozycji wychowawczej. Od strony naukowej potwierdzają to liczne studia i rozprawy z zakresu pedagogiki, psychologii, metodologii, socjologii czy funkcjonalności systemu skautowego, co dokumentuje Zbigniew Formella<sup>403</sup>.

Cele zaprezentowanej metody harcerskiej są dalekosiężne. Nie dotyczy to prostego nabywania umiejętności posługiwania się określonymi technikami. Skaut ma opanować umiejętności praktyczne nie po to, by dorównać specjalistom z określonych dziedzin, ale po to, by móc godnie przeżyć życie i coraz lepiej służyć innym. Świadomość służebności idzie w parze z poczuciem odpowiedzialności za siebie i innych. Działanie wychowawcze metodą skautową wyraźnie pokazuje, że proces wzrastania jest sam w sobie integralny. Oczywiście warunkiem jest tu świadomość i umiejętność wychowawcy w stosowaniu tej metody. W praktyce działania nie można jej oddzielić od formacji intelektualnej, wychowania moralnego, etycznego, społecznego, religijnego. Podsumowując, można też stwierdzić, że jest niezwykle trafnym narzędziem do wykorzystania w wychowaniu młodego pokolenia i stosowana jest nie tylko w samym harcerstwie, ale także w wielu innych ruchach, stowarzyszeniach i organizacjach, m.in. Ruchu oazowym czy Katolickim Stowarzyszeniu Młodzieży (KSM), gdzie do tej pory takiej metody nie wypracowano. Warto na koniec zauważyć, że wychowanie harcerskie, „wychowując wolę chcenia”, obejmuje wszystkie sfery natury ludzkiej i życia społecznego, zapewniając sobie w ten sposób ewangeliczny uniwersalizm, a wybierając religię rzymskokatolicką, łączącą się z duchową opieką Kościoła, staje się katolickie.

<sup>402</sup> R. Baden-Powell, *Wskazówki dla skautmistrzów...*, s. 21. Zob. też A. Potocki, *Wychowanie do służby*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską...*, s. 39-46.

<sup>403</sup> Por. Z. Formella, *Wychowanie integralne w skautingu...*, s. 406.



## 2.4 Wychowanie do odpowiedzialnej wolności według ks. Luigiego Giussaniego

Jakkolwiek na gruncie krajowej myśli pedagogicznej można z powodzeniem odnaleźć wiele adekwatnych ujęć wychowania człowieka odpowiedzialnego, to korzystając z osobistych doświadczeń, spróbuję przybliżyć ciągle mało jeszcze znane w Polsce poglądy pedagogiczne ks. L. Giussaniego<sup>404</sup>. Czynię to ze względu na fakt, iż myśliciel ten miał odwagę być wolnym i odpowiedzialnym, a będąc przez to niezawodnym nauczycielem wielu, podobnie jak Jan Paweł II, Benedykt XVI, Franciszek, o. J. Woroniecki, S. Kunowski, ks. J. Tarnowski, H. Arendt, ze skarbca ludzkiej mądrości wydobywał rzeczy stare i nowe. Mając na względzie ogólną charakterystykę myśli i działalności pedagogicznej włoskiego uczonego, a zarazem zwolennika integralnego wychowania człowieka, warto zauważyć, że dla ks. L. 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” (jak definiował pedagogikę) była jego bogata twórczość literacka i wyjątkowy dar pedagogiczny, który zaowocował założeniem w 1954 r. ruchu kościelnego *Comunione e Liberazione* (CL). Pomocą były też niezliczone wprost dzieła, które z tego charyzmatu się zrodziły. Wystarczy wspomnieć o międzynarodowym miesięczniku ruchu CL „Tracce” („Ślady”) mającym kilka edycji językowych, w tym także edycję polską, zrzeszającej ponad sześć tysięcy dzieł *Compagnia delle opere* czy zainicjowanej przez niego w 1994 r. serii wydawniczej zawierającej 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 tych serii znaleźli się m. in. Giacomo Leopardi, Thomas S. Eliot, Emmanuel Mounier, kard. J.H. Newman, Vittorio Messori, czy klasycy jak: Miguel de Cervantes, Fiodor M. Dostojewski, William Shakespeare, Dante Alighieri, Charles Péguy.

<sup>404</sup> Luigi Giussani, ks., urodził się 15 X 1922 r. w Desio (k. Mediolanu), zmarł 22 II 2005 r. w Mediolanie. Po ukończeniu seminarium duchownego w Mediolanie rozpoczął studia na wydziale teologicznym w Wenegono. Specjalizował się w nauce nad teologiami wschodnią i protestancką w Ameryce oraz pogłębianiu rozumnej motywacji przylgnięcia do wiary i Kościoła. Początkowo nauczał w seminarium, a następnie w liceum „Berchet” w Mediolanie (1954-1964). W latach 1964-1990 prowadził katedrę teologii na uniwersytecie katolickim *Sacro Cuore* w Mediolanie. Z jego inspiracji powstał ruch CL oraz bractwo i stowarzyszenie kościelne *Memores Domini*. Jest autorem licznych książek przetłumaczonych na różne języki. Por. *Kim jest?*, „Ślady” 2004, nr 6, s. 8; por. [www.clonline.org/storiatext/ita/biografia.htm](http://www.clonline.org/storiatext/ita/biografia.htm) (dostęp: 2 II 2016 r.).

Wyjątkowość ks. L. Giussaniego manifestowała się przez to kim był i sposób, w jaki wykładał, pisał, nauczał i działał. Będąc człowiekiem prawdziwie pokornym, nie pozwalając nazywać się mistrzem, sam rodził mistrzów i był zgodnie z sentencją św. Pawła „wszystkim dla wszystkich, aby ocalić przynajmniej niektórych”. Kochał Pana Boga, człowieka i Kościół. Aktualnie do ruchu CL przynależą dziesiątki tysięcy ludzi na całym świecie, a jego dzieło jest przedmiotem badań naukowych prowadzonych w wielu środowisk akademickich, nie wyłączając Polski<sup>405</sup>.

Ks. L. Giussani był katechetą przez 10 lat, a duszpasterzem, myślicielem i niekwestionowanym autorytetem w sprawach wiary, moralności i wychowania przez całe życie. Od 1964 r. był profesorem uniwersytetu katolickiego w Mediolanie. Przez wiele lat prowadził ogólnouniwersyteckie wykłady, które publikowano w formie książek wydawanych w tysięcznych nakładach. Na jego dorobek literacki składają się publikacje poświęcone 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>406</sup>. Istotną dla samego autora jest seria trzech książek, na którą składają się: *Il senso religioso*<sup>407</sup>, *All'origine della pretesa cristiana*<sup>408</sup> i *Perchè la Chiesa*<sup>409</sup>. Trylogia ta jest podstawą cyklu wychowawczo-katechetycznego, który stanowi bazę do pracy podczas cotygodniowych spotkań „Szkoły wspólnoty” członków

<sup>405</sup> Por. m.in.: A. Rynio, *Specyfika wychowania do wiary w posłudze założyciela ruchu Comunione e Liberazione – ks. Luigiiego Giussaniego*, w: J. Walkusz, M. Krupa (red.), *Universitati servens. Księga Pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Stanisława Wilka SDB*, Lublin 2014, s. 667-680; też, *Ks. Luigi Giussani. „Ja jestem zerem, Bóg jest wszystkim”*, „Przegląd Uniwersytecki KUL” 2005, nr 3, s. 24; też, *Aby objawiło się to, co Bóg już uczynił. O ruchu Comunione e Liberazione*, „Inspiracje” 49 (1998) nr 1, s. 16-17; też (red.), *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Kielce 2001; V. Messori, *Dwa sposoby na życie wiarą. Luigi Giussani*, w: *Pytania o chrześcijaństwo*, tłum. M. Stebart, Kraków 1997, s. 207-218; L. Giussani, *Comunione e Liberazione. Ruch w Kościele*, D. Rondoni (red.), tłum. W. Janusiewicz, Milano 1998; M. Camisasca, *Comunione e Liberazione. Il riconoscimento (1976-1984). Appendice 1985-2005*, Cinisello Balsamo 2006, s. 328; Z. Kowalska, *50 lat „Comunione e Liberazione”*, „Niedziela” (Lublin) 47 (2004), nr 46, s. 19.

<sup>406</sup> Por. L. Giussani, *Zaangażowanie chrześcijańskie w świecie* (Konferencje Luigi Giussaniego zredagowane przez zespół z Comunione e Liberazione), w: H.U. von Balthazar, L. Giussani, *Miejsce chrześcijańskie w świecie*, Kraków 2003, s. 115-184; tenże, *Zmysł Boga a człowiek współczesny. „Kwestia ludzka” i nowość chrześcijaństwa*, tłum. K. Borowczyk, „Ślady” 1997, nr 5-6, s. 12-13.

<sup>407</sup> *Il senso religioso*, Milano 1986.

<sup>408</sup> *All'origine della pretesa cristiana*, Milano 1988.

<sup>409</sup> *Perchè la Chiesa? La pretesa rimane*, Milano 1990.

ruchu CL<sup>410</sup>. Niektóre z jego książek zostały przełożone na wiele języków, w tym także na język polski. Publikacja *Zmysł religijny* była przedmiotem międzynarodowej sesji w KUL, zorganizowanej przez autorkę tej dysertacji. W 2002 r. ukazała się ważna, szczególnie dla pedagogów, katechetów i rodziców, książka *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*<sup>411</sup>. Z licznych dzieł ks. L. Giussaniego w języku polskim ukazały się m.in.: *Śladami chrześcijańskiego doświadczenia*<sup>412</sup>, *Czas i Świątynia*<sup>413</sup>, *Doświadczenie jest drogą do prawdy*<sup>414</sup>, *Cała ziemia pragnie Twojego oblicza*<sup>415</sup>, *Chrześcijaństwo jako wezwanie*<sup>416</sup>, *Dlaczego Kościół?*<sup>417</sup>, *Czy można tak żyć?*<sup>418</sup>, *Zostawić ślady w historii świata*<sup>419</sup>, *Czym jest człowiek, że o nim pamiętasz? Miejsce chrześcijanina w świecie, Zmysł religijny*<sup>420</sup>.

Wyrażając potrzebę zaistnienia kolejnych szczegółowych tematycznych monografií związanych z życiem i działalnością ks. L. Giussaniego<sup>421</sup>, w niniejszym

<sup>410</sup> *Comunione e Liberazione. Ruch w Kościele*, s. 114.

<sup>411</sup> *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, tłum. A. Surdej, Kielce 2002. Warto zauważyć, iż 27 I 2018 r. na uniwersytecie katolickim Sacro Cuore w Mediolanie odbyło się sympozjum „Liberi di educare. Nel 40 di pubblicazione”, «Il rischio educativo» di Luigi Giussani nelle scuole di oggi z udziałem Eraldo Affinati i Juliana Carrona. Por. *Il video completo del convegno con gli interventi di Luigi Mortarii, Eraldo Affinati e Julian Carrón* è pubblicato in <https://www.youtube.com/watch?v=dkR8fccDnlo>, cons. 22 giugno 2018 (dostęp: 22 VI 2018 r.). Zob też E. Affinati, J. Carrón, „Il rischio educativo” di Luigi Giussani nelle scuole di oggi, *Intervento al convegno „Liberi di educare. Nel 40 di pubblicazione”, «Il rischio educativo» di Luigi Giussani nelle scuole di oggi*, 27 gennaio 2018, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 2018.

<sup>412</sup> *Śladami chrześcijańskiego doświadczenia*, tłum. K. Klauza, red. i wstęp do polskiego wyd. Z. Bradel, Warszawa 1988.

<sup>413</sup> *Czas i Świątynia. Bóg i człowiek*, tłum. K. Borowczyk, słowo wstępne do polskiego wyd. F. kard. Macharski, Częstochowa 1997.

<sup>414</sup> *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, tłum. D. Chodyniecki, Kielce 2003.

<sup>415</sup> *Cała ziemia pragnie Twojego oblicza*, tłum. D. Chodyniecki, Kielce 2004.

<sup>416</sup> *Chrześcijaństwo jako wyzwanie. U źródeł chrześcijańskiego roszczenia*, tłum. D. Chodyniecki, Poznań 2002.

<sup>417</sup> *Dlaczego Kościół?*, tłum. D. Chodyniecki, Poznań 2004.

<sup>418</sup> *Czy można tak żyć?* (zapis rekolekcji wygłoszonych przez Luigi Giussaniego dla Ruchu Komunia i Wyzwolenie), tłum. A. Idebska, Kraków 2009.

<sup>419</sup> L. Giussani, S. Alberto, J. Prades, *Zostawić ślady w historii świata*, tłum. M. Wójcik-Cifoletti, M. Cifoletti, Opole 2011.

<sup>420</sup> Wykaz wszystkich pozycji na stronie [www.clonline.ogr:link:Libri&Musica/Ilbridello-spiritocristiano-Elencocompleto](http://www.clonline.ogr:link:Libri&Musica/Ilbridello-spiritocristiano-Elencocompleto).

<sup>421</sup> Por. m.in.: M. Camisasca, *Don Giussani. La sua esperienza del' uomo e di Dio*, Cinisello Balsamo 2009; F. Ventorino, *Luigi Giussani. La virtù del' amicizia*, Genova 2011; tenże, *Luigi Giussani. La virtù della fede*, Genova 2012; tenże, *Luigi Giussani. La virtù della speranza*, Genova 2013; R. Farina, *Don Gius. Cosa c'entral amore con la stelle*, Milano 2015; M. Campagnaro, *Wiara to fascynujące spotkanie. Przekaz wiary w społeczeństwie zsekularyzowanym na podstawie pism Luigiego Giussaniego*, tłum. M. Wójcik, Warszawa 2017; A. Savorana, *Vita di Don Giussani*, Milano 2013.

szkicu, korzystając częściowo z wcześniejszych własnych opracowań, udzielię odpowiedzi na najistotniejsze pytania związane z wielorako manifestującą się działalnością na rzecz integralnie rozumianego wychowania do odpowiedzialności. Najpierw zwrócę uwagę na sposób rozumienia przez niego istoty i celu wychowania, zdumiewania się prawdą własnego istnienia, wartości doświadczenia, tradycji, terażniejszości, potrzeby autorytetu i rozwijania postawy krytycznej, wreszcie wartości wiary i założeń dotyczących zasad wychowania. Następnie dokonam charakterystyki ideału wychowawczego, uwzględniając wychowanie w duchu prawdziwej wolności i odpowiedzialności. Omówię także komunijny, noetyczny, ascetyczny i integralny charakter tegoż wychowania.

Chcąc zgłębić tajniki tej swoistej i oryginalnej, a zarazem łączącej to, co dawne z tym, co nowe, pedagogii, trzeba wyjść od rozumienia samego fenomenu wychowania i jego celu. Mając to na uwadze, odwołam się do publikacji ks. L. Giussaniego, które kwestię tę ujmują w sposób szerszy i bardziej bezpośredni niż to ma miejsce w *Zmyśle religijnym*<sup>422</sup>, aczkolwiek trzeba zauważyć, iż w tej publikacji autor zasadniczo omawia wychowanie do wolności, odpowiedzialności, uwagi, umiejętności akceptacji, doświadczenia ryzyka, właściwej interpretacji znaku i postawy pytającej<sup>423</sup>. W niniejszym zamyśle istotne jest przywołanie niezbędnych dla podjętego tematu treści pedagogicznych obecnych w kluczowych publikacjach ks. L. Giussaniego: *Il rischio educativo*<sup>424</sup>, *Realtà e giovinezza la sfida*<sup>425</sup>, *Porta la speranza*<sup>426</sup>, *Czy można tak żyć?*<sup>427</sup>, *Ruch w Kościele*<sup>428</sup>, *Tracce d'esperienza cristiana*, przetłumaczonej na język polski<sup>429</sup>. Odwołam się także do przesłania, jakie ks. L. Giussani przekazał, przebywając w 1983 r. po raz pierwszy

<sup>422</sup> L. Giussani, *Zmysł religijny*, tłum. K. Borowczyk, J. Waloszek (red. nauk.), Poznań 2000.

<sup>423</sup> Por. tamże, s. 197-206. Zob. też: A. Rynio, *Wychowanie człowieka w duchu „Zmysłu religijnego”*, w: taż (red.), *Wychowanie człowieka otwartego...*, s. 71-84; *Wychowanie otwarte na hipotezę objawienia*, w: tamże, s. 89-92; *Wychowawcza metoda ks. L. Giussaniego*, w: tamże, s. 98-102; *Doświadczenie wartości własnej osoby drogą rozwoju religijnego*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*, Bydgoszcz 1997, s. 67-78; *Pedagogia wolności*, „Paedagogia Christiana” 2 (1998), s. 43-55; *Specyfika pedagogii nadziei założyciela ruchu Comunione Liberazione ks. Luigiego Giussaniego*, w: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red. nauk.), *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, Szczecin 2014, s. 31-58.

<sup>424</sup> *Il rischio educativo*, Torino 1995.

<sup>425</sup> *Realtà e giovinezza. La sfida*, Torino 1995.

<sup>426</sup> *Porta la speranza*, Genova 1997.

<sup>427</sup> *Czy można tak żyć?*

<sup>428</sup> *Comunione e Liberazione. Ruch w Kościele*, tłum. W. Januszkiewicz, D. Rondoni (red.), Milano 1998.

<sup>429</sup> *Śladami chrześcijańskiego doświadczenia*.

w Polsce<sup>430</sup> i dwóch wywiadów opublikowanych w języku polskim. Pierwszy z nich to rozmowa ks. Alfreda Wierzbickiego, opatrzona wymownym tytułem samego rozmówcy *Chcę przekazać młodzieży to, co sam otrzymałem*<sup>431</sup>, drugi został zamieszczony w rozdziale piątym książki Pola J. Cordesa *Znaki nadziei*<sup>432</sup>.

W przesłaniu ks. L. Giussaniego, który nie był teoretykiem wychowania, ale przez długie lata bardzo intensywnie zajmował się wychowaniem ludzi młodych, mamy do czynienia z wychowaniem, które jest prawdziwym i autentycznie odpowiada potrzebom osoby. Dokonuje się w konkretnych okolicznościach czasu i przestrzeni. Uwzględnia „dzisiaj”, „jutro” i „pojutrze”, a nie zaniedbując tego, co „wczoraj”, kieruje się tym, co prawdziwe zawsze, wszędzie i dla każdego. Jego istotą jest budowanie osobowości i historii, polegające na wprowadzaniu wychowywanego w „pełnię rzeczywistości”, a więc w każdy jej aspekt bez jakiegokolwiek fragmentaryzacji czy próby zaciemniania czegokolwiek. Wychowanie to respektując wolność każdego „ja” jako głównego bohatera ludu i historii, nie koncentruje się na pojedynczych problemach i dyrektywach etycznych, lecz otwiera się na ideał, który może ukształtować dojrzałą osobowość zdolną do nawiązania właściwych relacji z wszystkim i ze wszystkimi<sup>433</sup>.

Uwzględnia wartość autentycznego ludzkiego doświadczenia w jego całościowości i prostocie. Doświadczenie, o którym mowa, ma miejsce wówczas, gdy to, co się człowiekowi wydarza, co odczuwa i przeżywa, zostaje poddane osądowi na drodze porównania z ciągiem oczywistości i ostatecznych potrzeb wpisanych przez Boga w ludzką naturę. Potrzeby te formują „serce” człowieka i określają zmysł religijny. Odnosi się to do potrzeby szczęścia, prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, miłości i ostatecznego znaczenia wszystkiego. Zdaniem ks. L. Giussaniego potrzeby te są częścią oryginalnej struktury każdej osoby. „Ów kompleks wymogów i oczywistości, owo wewnętrzne znamię, ów idealny obraz, pobudzający człowieka od wewnątrz, z czym jest on rzucony w konfrontację wszystkiego, co istnieje” nazywa on „doświadczeniem podstawowym, w jakie każda matka wyposaża swoje dziecko, wydając je na świat”<sup>434</sup>. Doświadczenie to jest jednakowe u wszystkich, nawet jeśli będzie określane, wyrażane i urzeczywistniane na różne – niekiedy pozornie sprzeczne – sposoby<sup>435</sup>. Stąd pierwszą

<sup>430</sup> *Rekolekcje 24-25 X 1983*, Częstochowa 1983.

<sup>431</sup> A.M. Wierzbicki, *Chcę przekazać młodzieży to, co sam otrzymałem*, „Ethos” 10 (1997) nr 38-39, s. 227-238.

<sup>432</sup> P.J. Cordes, *Znaki nadziei. Ruchy i nowe rzeczywistości w życiu Kościoła w wigilię Jubileuszu*, tłum. P. Soppa i in., Częstochowa 1998, s. 97-113.

<sup>433</sup> Tamże, s. 105.

<sup>434</sup> L. Giussani, *Zmysł religijny*, s. 21.

<sup>435</sup> Tamże, s. 26.

troską prawdziwego i właściwego wychowania człowieka wierzącego jest to, aby wychować serce człowieka do tego, do czego Bóg je stworzył i powołał. A stworzył je do szczęścia, prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, miłości i ostatecznego znaczenia wszystkiego.

Wobec powyższego założenia nie dziwi zatem, iż jednym z zasadniczych celów stawianych przed tak rozumianym wychowaniem człowieka jest pomoc w odkrywaniu obiektywnej prawdy samego siebie i otaczającego świata. Podstawowym warunkiem jest konieczność poznania i uwzględnienia prawdy tego, kim jest człowiek, jaka jest jego natura i co ją konstytuuje. W wychowaniu potrzeba znajomości racji, dla której się wychowuje, a więc potrzeba znajomości ideału, który towarzyszy człowiekowi w rozwoju i nadaje ludzkiemu życiu sens i znaczenie.

Tak rozumiany cel pojawia się w pewnych pytaniach, o których mowa w *Zmyśle religijnym*. Są to pytania o charakterze egzystencjalnym, a dotyczą tego, dlaczego warto żyć, jakie jest znaczenie istnienia, z czego i do czego stworzona jest rzeczywistość? Pytania te składają się na niezniszczalną ludzką potrzebę rozumienia znaczenia wszystkich rzeczy, a przez to są niezwykle ważne w procesie wychowania. Człowiek potrzebuje „wprowadzenia w rzeczywistość”<sup>436</sup>, w rozumienie znaczenia siebie i wszystkich rzeczy wokół. Według ks. L. Giussaniego potrzeba ta jest podstawą wychowania, które, będąc wprowadzaniem w pełnię rzeczywistości, ma wartość o tyle, o ile afirmuje posiadane przez rzeczywistość znaczenie<sup>437</sup>. W jego przekonaniu nie może istnieć wychowanie (ani wychowawca), jeśli nie ma przynajmniej ogólnej „hipotezy wyjaśniającej rzeczywistość”. Bez tej hipotezy nie jest możliwy rozwój, zdolność osądzania i podejmowanie nowych rzeczy, nie jest możliwe samowychowanie i wychowanie innych. Stąd czymś niezbędnym dla każdego człowieka jest spotkanie z osobą, która byłaby nosicielem „hipotezy objaśniającej wszystko”. Pojawienie się tej hipotezy jest oznaką geniuszu, ofiarowanie jej uczniom – człowieczeństwem mistrza, a przyłgnięcie do niej jak do światła stanowi pierwszy przejaw mądrości ucznia<sup>438</sup>. Aby jednak „hipoteza objaśniająca rzeczywistość” została przyjęta przez kogoś innego, musi być spełniony warunek „wiarygodności wychowawcy”, tzn. odpowiedności między jego życiem, a tym, co proponuje. W sytuacji, gdy nie ma tej wyczuwalnej adekwatności, kiedy wychowawca nie żyje pytaniem bądź go nie stawia, odpowiedź, jakiej udziela wychowankowi jest fikcją i próbą zewnętrznego narzucenia

<sup>436</sup> „Wprowadzenie w rzeczywistość” jest określeniem zapożyczonym przez ks. Giussaniego od J. A. Jungmanna.

<sup>437</sup> Por. L. Giussani, *Il rischio educativo*, s. 19-20 oraz *Educazione alla libertà*, „Tracce” 30 (1995) nr 6, s. I-XII.

<sup>438</sup> *Il rischio educativo*, s. 21.

czegoś, czym sam nie żyje<sup>439</sup>. Wiarygodność wychowawcy jest tak istotna, ponieważ w tym nauczaniu wychowanie rozumie się jako „komunikowanie siebie”, tzn. „komunikowanie swojego sposobu odnoszenia się do rzeczywistości”<sup>440</sup>. Z drugiej strony działalność wychowawcy jako taka naznaczona jest ryzykiem. Zwykle staje on na granicy własnej osoby i nieprzenikalności tajemnicy drugiego. To, co proponuje wychowankowi może być przez niego przyjęte lub odrzucone, jest to bowiem jedynie propozycja skierowana do jego wolności. Oto powód, dla którego ks. L. Giussani mówi o „ryzyku wychowawczym” i taki właśnie tytuł nadaje książce poświęconej problematyce wychowania, ujmując je syntetycznie „jako komunikowanie pewnej przeszłości, przeżywanej w teraźniejszości i poddawanej pewnej krytyce”<sup>441</sup>.

Książd L. Giussani „nie upatruje szczytu wychowawczej propozycji w wolności pojmowanej abstrakcyjnie jako dynamiczna synteza inteligencji i woli, ani w wolności jako koniecznie wymaganej decyzji, ale w doświadczeniu ryzyka, które jest częścią wolności”<sup>442</sup>. Ryzyko wychowawcze jest dla niego naturalną konsekwencją ontologicznej struktury człowieka: człowiek jest wolny i w procesie wychowawczym musi mieć możliwość dokonywania wyboru w sposób wolny, autonomiczny. Jego wybór, dzięki wolności, z jaką zostanie dokonany, stanie się odpowiedzialny. Wychowanek jest więc prowadzony rozważnie przez wychowawcę ku autonomii osądu oraz weryfikacji propozycji. Ten proces niesie ze sobą „ryzyko” zanegowania propozycji, niezaakceptowania tego, czego wychowanek się nauczył. To ryzyko jest dla ks. L. Giussaniego nieuniknionym elementem skutecznego procesu wychowawczego. Zależy mu na podkreśleniu, że ryzyko nie jest koniecznie nieracjonalne tylko dlatego, że odrzuca propozycję wychowawcy. Polega ono na rozłamie między rozumem a wolą<sup>443</sup>. Komentując tę kwestię ks. Matteo Campagnaro pisze: „Wychowankowi nie brakuje rozumnych racji, by przyłgnąć do wychowawczej propozycji, jaką wychowawca przedstawia jako prawdę i kryterium do osądzenia rzeczywistości. Racje są, ale brakuje mu woli przyłgnięcia do nich, ponieważ pozostają one abstrakcyjne, nie dotyczą głęboko podmiotu”<sup>444</sup>. Ten strach (ryzyko) jest nieunikniony i musi być roztropnie prowadzony przez wychowawcę. Nie jest istotne jednak to, by z wychowania zrobić proces całkowicie autonomiczny, charakteryzujący się przesadnym permisywizmem, gdzie wychowanek pozbawiony jednolitego kryterium stanie się

<sup>439</sup> Tamże, s. 109.

<sup>440</sup> Tamże, s. 84.

<sup>441</sup> A.M. Wierzbicki, *Chcę przekazać młodzieży...*, s. 232.

<sup>442</sup> A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, Genova 2010, s. 84.

<sup>443</sup> L. Giussani, *Zmysł religijny*, s. 216-217.

<sup>444</sup> M. Campagnaro, *Wiara to fascynujące spotkanie...*, s. 230.

ofiarą swoich instynktów. Dla ks. L. Giussaniego „metodą wychowawczą bardziej efektywną [jest] (...) ta, która polega na dowartościowaniu zwycięstwa dobra w świecie. «W świecie» znaczy w konfrontacji z całą rzeczywistością, w konfrontacji, można by rzec, «ryzykowej»<sup>445</sup>. Sytuacja taka bez wątpienia wymaga większego zaangażowania wychowawcy, który musi przekonywująco i precyzyjnie komunikować samego siebie spójnego z propozycją, którą przekazuje. W przekonaniu ks. L. Giussaniego wychowawca musi stać się wiarygodnym świadkiem prawdy, którą przekazuje, której wcześniej doświadczył i którą zweryfikował w swoim życiu. Ksiądz M. Campagnaro twierdzi, że „wychowawca-świadek dla Giussaniego musi prowadzić proces wychowawczy młodego człowieka tak, by czuć nad jego wolnością, nad «ryzykiem», jakie ona ze sobą niesie: czuć z miłością, nie przeszkadzać ani nie decydować za niego”<sup>446</sup>. Zasadniczą sprawą jest, „by młody człowiek mógł decydować samodzielnie, afirmować w pełnej wolności to, o czym daje świadectwo wychowawca, co dokonuje się, weryfikuje naprawdę w rzeczywistości. Tylko tak może zrodzić się relacja zaufania między nauczycielem a uczniem”<sup>447</sup>. Nauczyciel ma odesłać do prawdy, która pochodzi spoza niego i z tego powodu wpisuje się w pamięć ucznia z wyraźną i szczerą sympatią niezależnie od jego talentów<sup>448</sup>.

Co zatem leży u podstaw wychowania, w zakres którego wchodzi podanie owej „hipotezy wyjaśniającej rzeczywistość”, a przez to przygotowanie do dojrzałej konfrontacji z tym wszystkim, co niesie życie? Niewątpliwie tym czymś, co pozwala być autentycznym i prawdziwym, czyli „śmiać się jak dziecko i płakać jak człowiek”, jest zdumienie prawdą bytu ludzkiego. W zarysowanym przez ks. L. Giussaniego obrazie człowieka mamy do czynienia z kimś, kto wie, że najpierw go nie było, a teraz jest, i że jego istnienie jest mu ofiarowane na wieczność. Mamy do czynienia z prawdą o ludzkiej wielkości, tkwiącej w powołaniu, zależności od Boga, predyspozycjach i możliwościach, w jakie człowiek został wyposażony, ale i słabości mającej swe źródło w skażeniu ludzkiej natury grzechem. W obrazie tym podkreśla się przede wszystkim rozumność i wolność osoby, jej transcendencję, zasadę realizmu poznawczego, jak również i to, że człowiek ma takie predyspozycje i potrzeby, które pozwalają mu na to, aby należał do siebie i był tym, kim być powinien.

U podstaw rozumienia wychowania szanującego wartość doświadczenia każdego ludzkiego „ja”, na które składa się wiele elementów, wywodzących się

<sup>445</sup> L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze...*, s. 100.

<sup>446</sup> M. Campagnaro, *Wiara to fascynujące spotkanie...*, s. 230. Tamże, s. 231.

<sup>447</sup> Tamże.

<sup>448</sup> Tamże.



z różnych historii, tradycji i okoliczności, leży przeświadczenie, iż spotkanie owych potrzeb i oczywistości, stanowiących wewnętrzne oblicze, nazywane przez Biblię „sercem”, z okolicznościami życia uruchamia w człowieku dynamizm rozumu. Ten jawi się jako otwartość na rzeczywistość, jako coś, co uznaje, że w każdym przedmiocie jest jakieś *quid*, jakaś tajemnica. Rozum wierny swej naturze, otwierając się na rzeczywistość, dopytuje o jej sens, a uznając w tajemnicy ostateczny horyzont wszystkiego, utożsamia się ze zmysłem religijnym rozumianym jako naturalna zdolność, skupiająca w sobie wszystkie zdolności natury i coś, co stanowi część daru istnienia, a sytuuje się na poziomie pytań egzystencjalnych o ostateczne znaczenie rzeczywistości i przyjmowanych na te pytania odpowiedzi<sup>449</sup>. Chodzi tu o tę energię, która kieruje głębię naszych czynów w określonym kierunku i usposabia duszę, aby pragnęła Boga i próbowała Go pochwycić tak jak sama została pochwyciona. Dawni filozofowie scholastyczni nazywali tego rodzaju zaletę żywą dyspozycją osoby. Nosi ona miano *vis appetitiva*, siła pragnienia. Nic zatem dziwnego, że kard. Giovanni B. Montini, późniejszy papież Paweł VI, określił zmysł religijny jako „syntezę ducha”<sup>450</sup>.

Zdaniem ks. L. Giussaniego człowiek jest tym poziomem natury, w którym natura uświadamia sobie samą siebie, jest tym poziomem rzeczywistości, w którym rzeczywistość zaczyna stawać się świadomością samej siebie, tzn. zaczyna stawać się rozumem<sup>451</sup>. Rozum zaś, nie będąc wolnym od ingerencji uczucia, dany jest po to, aby odkryć, kim jest ten, kogo pragnie ludzkie „ja”, chcąc pozostać sobą. Rozum staje się odważny, gdy żyje pamięcią obecności tego, który stworzył ludzkie serce. Dla człowieka uznającego Chrystusa bycie rozumnym oznacza przemianę. W nauczaniu ks. L. Giussaniego wyznacznikiem rozumu jest kategoria możliwości<sup>452</sup>, zaś „chrześcijaństwo jest orędziem o zrealizowaniu się niezwyklej i zarazem prawdopodobnej hipotezy: „Bóg poszukiwany i upragniony przez człowieka wszystkich czasów i wszystkich kultur, Tajemnica, w kierunku której człowiek rozciągał mosty wyobraźni i modlitwy, stała się człowiekiem i uczyniła się możliwą do spotkania w historii”. Dlatego dla niego chrześcijaństwo nie jest jedynie jedną „religią” spośród tylu innych, nie jest też w swojej naturze pewną wersją niekończącego się poszukiwania Boga i więzi z Tajemnicą, od której wszystko pochodzi. Chrześcijaństwo narzuca się jako wydarzenie Jezusa, Boga z nami – Emanuela, którego, tak jak dwa tysiące lat temu, możemy odkryć, spotykając się z wyjątkowym człowieczeństwem tych, którzy wcześniej Go spot-

<sup>449</sup> Por. L. Giussani, *Zmysł Boga a człowiek współczesny. „Kwestia ludzka” i nowość chrześcijaństwa*, s. 12-13.

<sup>450</sup> Tamże, s. 12.

<sup>451</sup> L. Giussani, *Zmysł religijny*, s. 47.

<sup>452</sup> Tamże, s. 85.

kali i żyją doświadczeniem tego spotkania i „pójścia za”, wewnątrz Obecności wydarzenia Chrystusa żyjącego w komunii Kościoła.

Kolejną istotną przesłanką związaną z rozumieniem wychowania jest to, iż człowiek, wychodząc realistycznie od samego siebie i patrząc na własną osobę w działaniu codziennego doświadczenia, wśród różnych aspektów życia składających się na zaangażowanie w całokształt egzystencji, nie może zapominać o roli tradycji i terażniejszości. Dla ks. L. Giussaniego ten zaniedbywany, zapominany, źle traktowany i wypaczony aspekt życia, jakim jest tradycja, pozostaje w ścisłym związku z problemem religijnym. Wartość religijna, podobnie jak wychowanie, łączy w całość przyszłość, terażniejszość i przeszłość. Tradycja, o której mowa, jako suma doświadczeń i odkryć określających w przybliżeniu stan, w którym człowiek się znajduje jest hipotezą roboczą na dziś. Człowiek, który świadomie przyjmuje tradycję, zyskuje całościowe spojrzenie na rzeczywistość i otrzymuje uniwersalne kryterium wartościowania wszystkich rzeczy<sup>453</sup>. Stąd pomijanie, albo co gorsza, przekreślanie więzi z tradycją zamyka drogę autentycznemu doświadczeniu ludzkiemu. Tradycja, jakakolwiek by ona nie była, może być spotykana jedynie wewnątrz terażniejszości życia. W przeciwnym razie sprowadza się do przedmiotu czystego zainteresowania czymś, co przeminęło i nie ma wpływu na życie. Spotkanie z tradycją może zajść jedynie w terażniejszości, w formie doświadczenia odbierającego treść owego doświadczenia „dzisiaj”. Podobne spotkanie z tradycją dwóch tysięcy lat chrześcijaństwa może nastąpić jedynie w obrębie miejsca, które przeżywa jej treść i orędzie aktualnie – „dzisiaj”.

U podstaw wychowania, oprócz właściwego sposobu proponowania przeszłości, leży uwzględnienie przez ludzką wolność potrzeby autorytetu i rozwijania zmysłu krytycznego u wychowanka. W przekonaniu ks. L. Giussaniego byt ludzki rozwija się w każdym swoim wymiarze, naśladując pewien autorytet. Dla dziecka jest nim postać rodzica, dla każdego człowieka, w sposób uświadomiony lub nie – postać (postacie), które inspirują działanie i pokazują jego kryteria. Zdaniem włoskiego myśliciela „natura jako normę każdego prawdziwego rozwoju ustanowiła metodę autorytetu”. Wartość tego ostatniego nie polega na narzucaniu określonych kryteriów czy sposobów życia i działania, lecz „na przedstawianiu kategorii problemu oraz podpowiadaniu adekwatnej hipotezy do zmierzenia się z nim”. W tym sensie autorytet jest instrumentem dla skutecznej krytyki. Wychowanie zmysłu krytycznego polega tu na przyzwyczajaniu młodych do konfrontacji z tradycją, z życiem i jego okolicznościami w kategoriach „problemu”, czyli poważnego zadania wymagającego rozwiązania. Istotne jest to, by przyzwyczajając się do konfrontacji z życiem za pomocą takiej hipotezy, która zawarte w naturze

<sup>453</sup> *Chcę przekazać młodzieży...*, s. 230-231.

serca kryteria osądza jako najodpowiedniejsze. W ten sposób zmysł krytyczny nie utożsamia się z paraliżującym każde poszukiwanie powątpiewaniem, lecz, pozwalając objąć całe życie, stanowi jakby sprężynę, która nieustannie popycha ku przygodzie relacji z całą rzeczywistością.

Autorytet, do którego ks. L. Giussani każe odnieść wychowanie, jest swoistym wołaniem o mistrza, który swoim życiem ukazuje cel i sens ludzkiego pielgrzymowania, wprowadza w każdy wymiar rzeczywistości i pomaga człowiekowi stawać się tym, kim być z natury powinien. Zatem nic dziwnego, że mamy tu do czynienia z wychowaniem pełnym autentyczności, wzajemnego zaufania i szacunku, wychowaniem bazującym na autorytecie wychowawcy i posłuszeństwie względem niego. Osoba mistrza ma pobudzać ucznia do twórczego bycia i przekraczania siebie. Nauczyciel – mistrz ma świadomość, o co zabiega i co stawia na pierwszym miejscu. Wie, że jest tym, który ma patrzeć na ucznia tak jak widzi go Bóg. Jest dyskretny, a respektując wolność człowieka, niczego nie narzuca, ale proponuje.

W wychowaniu doceniona jest pewność i zaangażowanie wolności mającej swe źródło w wierze. Ta ostatnia jest rozumiana jako łaska, która rozkwita na poziomie rozumu, do którego człowiek łączy całą swoją wolnością, tzn. uznaje z prostotą to, w czym rozum jego postrzega wyjątkowość. Tak jak powszechnie uznaje się za rzecz rozsądną wierzyć osobie, która kocha, mimo że jej miłość nie może być przedmiotem jakichkolwiek miar, tak jest z wiarą w wydarzenie Jezusa, który umarł i zmartwychwstał, z wiarą, która jest owocem zaufania względem niezliczonych świadków od tamtych czasów po dzień dzisiejszy. Tego typu wiara jest podstawą pewności moralnej, jaką pierwsi uczniowie osiągnęli, oglądając znaki Bożej mocy i miłości, doświadczając, że Boże gesty i słowa odpowiadały potrzebom i oczywistościom ich serca. Decydującymi czynnikami w osiągnięciu tego rodzaju pewności wiary są czas i zaangażowanie wolności. Wykazać cierpliwość oraz własną wolność, angażując się czynem i dziełem w propozycję chrześcijańską, to warunek zweryfikowania jej rozumności i odpowiedzialności za własne życie. Tak przyjmowana wiara działa w życiu osobistym i społecznym nie jako zwyczajny motyw inspirujący czy ideologiczne uprzedzenie, które stawia się w jednym rzędzie z innymi motywami czy ideologiami, lecz jako pamięć i ponawianie wydarzenia Boga Wcielonego.

Mając w świadomości możliwe do uchwycenia w lekturze dzieł ks. L. Giussaniego powyższe założenia, widać, iż owo odzyskiwanie samego siebie dokonuje się przez odpowiednie wychowanie i pracę nad sobą trwającą całe życie. Droga do tego, by człowiek należał do siebie oraz był autentycznie wolny jest wychowanie. Prowadzi ono do poznania i przyjęcia całej prawdy o sobie i świecie, bez redukcji czegokolwiek.

Tak rozumiane wychowanie przede wszystkim daje poznać smak nowości życia, płynący ze spotkania i obcowania z Bogiem żywym i prawdziwym, pozwala dostrzec wartość natury własnego serca, rozumianego w znaczeniu biblijnym, uczy widzieć dobro własne i dobro drugiego człowieka, dostrzega wartość wspólnoty, ukazuje wartość tradycji i uczy wobec niej postawy krytycznej. Wśród istotnych zasad, oprócz wspomnianej wyżej zasady realizmu poznawczego, w wychowaniu ks. L. Giussaniego wyodrębnić można zasady: chrystocentryzmu (Chrystus jest centrum życia i kosmosu), prawdy i zaufania, podmiotowości, wspólnotowości, użyteczności, pomocniczości, dobra wspólnego, osobistej wolności i odpowiedzialności. Szczegółowe omówienie wymienionych zasad i założeń przekracza jednak przyjęte ramy niniejszego opracowania. Dzięki ich zasygnalizowaniu, podobnie jak dzięki ukazaniu istotnych wymiarów omawianej koncepcji wychowania, z pewnością łatwiej będzie zrozumieć promowany ideał człowieka i sposób, w jaki ks. L. Giussani proponuje go wychowywać.

Drugie pytanie, na które będę próbowała znaleźć odpowiedź, brzmi: Co zatem charakteryzuje człowieka, jakiego chce wychować ks. L. Giussani? Przede wszystkim odnosi się do człowieka, który jest tym, kim być powinien i kocha prawdę bardziej niż samego siebie, człowieka, który wie, że miłość do samego siebie domaga się świadomości tego, kim się jest i jakim się siebie doświadcza. Jest to człowiek, który wie, że ma rozum, uczucia i różnego rodzaju predyspozycje i skłonności. Mamy tu zatem do czynienia z człowiekiem rozumnym, wolnym, pokornym, szczerym, prostym prostotą dziecka, mężnym i odważnym, przyjaznym i sprawiedliwym, miłującym Boga, Kościół, siebie i innych. Jest to człowiek kroczący, dla którego istnienie jest drogą. Wypełniony jest bólem i pewnością: bólem, ponieważ jest świadom niespójności i zdrad mających początek w tym, co Kościół nazywa „grzechem pierwotnym”, pewnością, bo wie, że właśnie przez pełne limitów człowieczeństwo przechodzi od grzechu do łaski, zwyciężając dzięki obecności Pana i Jego woli w taki sposób, że także przez grzechy życie staje się świadectwem mocy Tego, który umarł i zmartwychwstał i towarzyszy człowiekowi od dwóch tysięcy lat<sup>454</sup>.

Człowiek ten, mając świadomość swoich błędów i grzechów, jest tam, gdzie chce żyć po ludzku. Równocześnie zdaje sobie sprawę, że grzech, będąc jego śmiertelną chorobą, nie jest ostatnim słowem i rzeczywistością, która go określa. Wychowywany przez ks. L. Giussaniego człowiek idzie za Kościołem, a nie przeciw niemu. Jest posłuszny nauczaniu Kościoła. Jego rozum odkrywa, dlaczego Pan Bóg zezwala na słabość grzechu. Mimo dramatycznych okoliczności i prób życia, nie jest zrozpaczony czy przygnębiony. Smuci się natomiast z powodu

<sup>454</sup> Por. L. Giussani, *Człowiek napelnięny bólem i pewnością*, „Ślady” 2000, nr 1-2, s. 1.

nieprawości i braku dobra. Dlatego ma jasną świadomość, że przed Bogiem jest żebrakiem i celnikiem, a nie faryzeuszem. W codziennym życiu nie staje po stronie faryzeuszy, czyli tych, którzy uważają, że znają prawa i są bez grzechu. Zdaje sobie sprawę, iż nie może ufać jedynie we własny wysiłek moralny i bazować na osobistych zdolnościach, miarach czy wyobrażeniach. Człowiek ten niczego nie cenzuruje i nie zapomina, a swoją moc i siłę czerpie z Boga, który „jest wszystkim we wszystkim”, co ks. L. Giussani nazywa formułą wieczności, i Chrystusa, który jest „wszystkim we wszystkich”, co z kolei stanowi formułę egzystencji i historii. Religijność, stanowiąc fundament wychowania, jest tu rozumiana jako przeżywanie relacji z Bogiem i jedyna szansa jedności życia, zatem jedności wszystkich rzeczy, a szczególnie jedności między ludźmi<sup>455</sup>. Samo zaś wychowanie wyraża się, używając słów Paula Claudela, przywołanego przez ks. L. Giussaniego, jako „przyjmowanie Gościa, który jest we mnie bardziej mną niż ja sam sobą”<sup>456</sup>. To ów „Gość”, ów „pewien nieznajomy”, „ktoś odległy, nieznany i daleki, za którym wzdycha ludzkie serce”<sup>457</sup>, umożliwi przemianę serca i wychodzenie ze stanu różnych form egocentryzmu, niedojrzałości i zniewolenia w kierunku pełnej wewnętrznej wolności i dojrzałej odpowiedzialności.

Nie ulega wątpliwości, iż wychowując do wolności, wychowujemy do odpowiedzialności, czyli, jak pisze ks. L. Giussani, „do odpowiadania na to, co wzywa”. Tym zaś, co wzywa jest otaczająca nas rzeczywistość i to, co się nań składa. Stąd wychowanie do wolności, rozumianej w kategorii odpowiedzialności, zwłaszcza winno uwzględnić wychowanie do uwagi, odwagi i pamięci.

„Bycie uważnymi” nie wytwarza się automatycznie, nie przychodzi samo i niekoniecznie znajduje miejsce w zaangażowanej wolności. Wbrew pozorom jest dość trudno być uważnym, gdyż są sytuacje to utrudniające, m.in. rozproszenia, uprzedzenia, koncentracja wrażliwości na upodobaniach, wzrost niewrażliwości na różne odcienie i szczegóły jakiejś propozycji, perspektywa osiągnięcia własnych korzyści, lekkomyślna powierzchowność. W wychowaniu do „bycia uważnymi” istotne jest to, aby nauczyć sztuki widzenia całości, czyli wszystkich elementów konstytuujących to, co w danym momencie jest przedmiotem uwagi.

Kolejnym, równie ważnym aspektem wychowania do wolności, w jej związku z odpowiedzialnością, jest wychowanie do odważnej akceptacji, wyrażającej się w umiejętności przyjmowania tego, co składa się na rzeczywistość i prawdę o nas samych. Żeby poznać prawdę o sobie, trzeba tę prawdę kochać i postępować

<sup>455</sup> Por. tenże, *Rekolekcje 24-25 X 1983 r.*, s. 5.

<sup>456</sup> Tamże.

<sup>457</sup> Por. P.F. Lagerkvist, *Ktoś nieznajomy jest mi przyjacielem*; cyt. za: L. Giussani, *Zmysł religijny*, s. 94.

jak dziecko, mieć oczy szeroko otwarte na rzeczywistość. Aby to mogło mieć miejsce, konieczny jest proces poznania i pewna praca. Poznanie siebie jest procesem ciągłym i długotrwałym i oznacza stałe poznawanie siebie w codziennym doświadczeniu w relacji do samego siebie, innych ludzi, zjawisk, przedmiotów. Poznanie to ma charakter wielowymiarowy i wieloaspektowy. Istotny jest tu aspekt zarówno filozoficzny, wyrażający się w pytaniu o to, kim jest człowiek, jak i psychologiczny, zawierający się w pytaniu, jaki jest człowiek i jak funkcjonuje w układach społecznych i sytuacjach zadaniowych. Wychowanie do uwagi i akceptacji własnego istnienia i otaczającego nas świata, dowartościowując rozumność człowieka oraz realność istnienia świata, zabezpiecza właściwy sposób, w jaki należy zachować się wobec rzeczywistości.

Następnym elementem konstytuującym wychowanie do wolności jest wychowanie do postawy pytającej. Ksiądz L. Giussani uważa, iż jest to właściwa naturze ludzkiej postawa wobec rzeczywistości. Nazywa ją postawą oczekiwania, z jaką natura kształtuje człowieka. Uzasadniając swoje stanowisko w tym względzie, zauważa, iż w dziecku wszystko jest ciekawością, oczekiwaniem i pytaniem. W dorosłym jest to oczekiwanie i poszukiwanie. Zaznacza przy tym, iż chodzi tu o rzeczywiste, a nie fałszywe poszukiwanie. Poszukiwanie fałszywe ma to do siebie, że zarzuca rzeczywistość pytaniami, na które nie oczekuje odpowiedzi. Poszukiwanie dla poszukiwania jest nastawione na znalezienie fałszywych odpowiedzi. Rzeczywiste poszukiwanie zawiera zawsze, jako hipotezę ostateczną, odpowiedź pozytywną. Stąd też, skoro rzeczywistość wzywa, to wychowanie do wolności winno być wychowaniem do odpowiedzi na to, co wzywa. Nic zatem dziwnego, że tak rozumiane wychowanie, jak mało które, dowartościowuje pytania ostateczne typu: Skąd, dokąd, po co, dlaczego?

Z dotychczasowych analiz wynika, że mamy tu do czynienia z inteligentnym i niedeprecjonującym możliwości ludzkich ujmowaniem wychowania do odpowiedzialnej wolności. Wychowania, które, podobnie jak w nauczaniu Jana Pawła II, Benedykta XVI, a obecnie Franciszka, ma przysposabiać do czytania wewnątrz rzeczywistości i własnego serca, a przez ukierunkowanie na prawdę i dobro jest antykonformistyczne. Stawia je to w opozycji wobec mentalności współczesnego świata. Włoski myśliciel zauważa przy tym, iż właściwą postawą, w jakiej natura kształtuje człowieka odpowiedzialnego i otwartego na ostateczny sens otaczającego świata, jest postawa pozytywna i doskonalenie własnej zdolności do pełnej otwartości na otaczającą rzeczywistość. Wydaje się, iż uwzględnienie tej pierwotnej zdolności natury ludzkiej i budowanie na tym, co w człowieku pozytywne ma istotne znaczenie dla całego jego życia, a w szczególności dla procesu wychowania godnego osoby.

Wyrazem pozytywnego stosunku wobec tego, co jest w człowieku i co go otacza jest ciekawość. W niej ks. L. Giussani upatruje pierwotną sympatię do bytu, rzeczywistości i jakby ogólną hipotezę pracy, z jaką natura skłania człowieka do powszechnego porównywania i jakiegokolwiek działania. W jego opinii tym, co czyni człowieka niezdolnym do poznania i działania jest postawa permanentnego wątpienia. To ona sprawia, iż człowiek jest bierny oraz niezdolny do zmiany czegokolwiek. Ksiądz L. Giussani, uzasadniając swoje stanowisko w aspekcie pozytywnego punktu wyjścia, powołuje się na to, co kiedyś czytał o pewnej szkole, założonej w Ameryce, wychowującej młodych geniuszów. Cała ta szkoła była nastawiona na wychowanie do podejmowania problemów z hipotezą pozytywną. Na efekty pracy nie trzeba było długo czekać. Stąd obserwacja włoskiego profesora jest dość prosta: jeśli ktoś wychodzi od hipotezy negatywnej, to nawet jeśli coś jest – nie znajduje; jeśli natomiast wychodzi od hipotezy pozytywnej, jeśli coś jest – może znaleźć, jeśli nie ma – nie znajdzie. Hipoteza pozytywna jest tu jakąś opcją, jakimś wyborem. I wychowanie do wolności winno być wychowaniem do opcji na rzecz pozytywnego punktu wyjścia. Stąd, zdaniem ks. L. Giussaniego (i trudno się z tym nie zgodzić) nie ma nic bardziej patologicznego i nieproduktywnego od systematycznego wątpienia we wszystko. Tak więc wychowanie do odpowiedzialności jest wychowaniem do postawy pozytywnej wobec rzeczywistości, wychowaniem uzdalniającym do bycia nie tylko „głódnym i spragnionym”, ale „pewnym”. Dlatego też wszystkie „lecz, jeśli, jednak, może”, którymi próbuje się osłabić pozytywność rozwoju związku „ja – rzeczywistość”, ks. L. Giussani uznaje za zasłóne dymną osłaniającą wycofanie się człowieka z zaangażowania w samą rzeczywistość, czyli w coś, co realnie istnieje i co tę rzeczywistość konstytuuje, daje rację bytu, sens i znaczenie.

W głoszonej i uprawianej przez ks. L. Giussaniego pedagogii człowieka wolnego i odpowiedzialnego jest jeszcze jeden aspekt, którego nie sposób pominąć. Istotny jest wspólnotowy wymiar proponowanego wychowania do wolności oraz jego związek z autorytetem i tradycją. „Ludzkie ja” odkrywa też, że własne człowieczeństwo czerpie ze swojego ojca i swojej matki. Stąd zagadnienie przynależności w życiu człowieka staje się kluczowym nie tylko w pierwszych etapach życia, kiedy kształtują się zręby osobowości, ale również w dalszym procesie wychowania i samowychowania. Księdzu L. Giussanieniu, w jego zwrocie ku autentyzmowi życia chrześcijańskiego, którego podmiotami były pierwotne gminy chrześcijańskie, bliska jest zaczerpnięta z prawosławia idea *sobornosti*, traktująca wspólnotę jako miejsca odkrywania prawdy i przeżywania wiary, jak i idea kongregacjonalizmu jako zasada organizacji kościelnej religijności. Owo *congregatio* wyraża się w jedności chrześcijańskiej we wspólnotach podległych biskupowi.

Uczestnictwo we wspólnotach, zwłaszcza szkolnych, będąc istotnym aspektem stosowanej przez ks. L. Giussaniego metody pracy formacyjnej, ma pomagać w wychowaniu katolików świadomych intelektualnych wymiarów wiary, a zarazem koherentnych, zdolnych do życia codziennego, zgodnego z głoszonymi poglądami. Kontakt z innymi i uczestnictwo we wspólnocie uczy nie tylko właściwego osądu rzeczywistości, ale przygotowuje do dawania świadectwa własnej wierze w życiu codziennym. Wspólnoty zaspokajają nie tylko potrzebę przeżyć religijnych, ale przede wszystkim dają możliwość poznania prawdy i pogłębienia wiary we wszystkich jej wymiarach. Są one miejscem, gdzie człowiek akceptowany bezwarunkowo przeżywa swoją przynależność do Kościoła, modli się, kształci, podejmuje działalność charytatywną, artystyczną, odpoczywa, bawi się, a przede wszystkim zacieśnia więzy przyjaźni i braterstwa. Zdaniem ks. L. Giussaniego we wspólnotach szkolnych winno się kłaść nacisk na kształcenie. Członkowie wspólnot szkolnych są zachęceni do czytania wskazanych lektur, które poszerzają wiedzę związaną z programem szkolnym i uczą twórczego bycia w rzeczywistości z wykorzystaniem wolności, która, podobnie jak u ks. R. Guardiniego, winna być faktem, a nie problemem.

Ksiądz L. Giussani, wychowując do odpowiedzialnej wolności, wychowuje człowieka zdolnego do wyrażania swoich uczuć i świadomego trudności z nimi związanych. Jeśli trzeba, tak formowany podmiot potrafi się wyrzec i poświęcić, by zrealizować ideał, który zna i kocha. Świadom swego egoizmu wie, że pierwszym sakramentem na drodze powrotu do harmonii początku jest sakrament pojednania i pokuty. Stara się też przewidywać skutki swoich działań. Bierze odpowiedzialność nie tylko za wypowiedzane słowa, ale i za swoje wybory. Jest uczony samodzielności w myśleniu, działaniu i wybieraniu. Dzieje się tak, ponieważ „synowie, uczestnicząc w naturze ojca, tworzą nowe rzeczy”.

Tak wychowywany człowiek umie stawiać pytania i rozwiązywać wątpliwości, stara mierzyć się z porażkami i dostrzegać sens tego, co się wydarza. Jest przyzwyczajony do czytania wewnątrz i respektowania zasad dobra, rozwoju, solidarności i pomocniczości. Zna rację bycia z innymi i jeśli trzeba, potrafi dzielić z nimi czas, pieniądze i odpowiedzialność. Ceni to, co ostateczne, a zarazem najwyższe i będące atrybutem samego Boga. Wychowywany w duchu przynależności, wolności oraz odpowiedzialności, w relacji do materialistycznej oferty świata, wybiera Boga, ponieważ używa rozumu i respektuje zadania, jakie są mu przypisywane. Wie, że podstawowym zadaniem rozumu jest wyjaśnianie tego, co można zobaczyć i uchwycić w doświadczeniu, które mu je objawia. Używający rozumu człowiek wybiera Boga, gdyż zdaje sobie sprawę ze swojej przygodności istnienia i zależności od Kogoś innego. Wie, że został uczyniony przez Kogoś innego, że poprzedziło go jakieś *quid*, jakaś przyczyna istnienia. Będąc realistą,



wie, że rzeczywistość nie bierze się sama z siebie, ale także została uczyniona. Przynależność jest tu traktowana jako źródło postaw i mentalności w jej wymiarze teoretycznym i praktycznym. Człowiek, którego chce wychować ks. L. Giussani jest świadom tragicznych konsekwencji braku przynależności i przyjmowania istniejących odpowiedzi na pytania egzystencjalne.

Proponowane ludzkiej wolności wychowanie, zakładając włączone w nie ryzyko, przeniknięte jest więzią relacji z Bogiem, gdzie wszystkie ludzkie prawa podporządkowane są prawu Bożemu. Tak wychowywany człowiek zdaje sobie sprawę, że „wolność, która nie jest umotywowana przynależnością zapowiada liczne wojny na płaszczyźnie ludzkiego wnętrza i na zewnątrz”.

Szczególnie współcześnie, gdy teorią świata stała się maksyma mówiąca, że należy żyć, tak jakby Bóg nie istniał, a człowiek na powrót staje się miarą wszystkich rzeczy, wychowanie, proponowane przez ks. L. Giussaniego, jest ważne. Mamy do czynienia z iluzją, że człowiek rozwija się sam z siebie, bez żadnych reguł i przewodników i nie są mu potrzebne jakiegokolwiek kryteria osądu i wyboru. W rezultacie takie stanowisko prowadzi do wewnętrznego rozbicia, nihilizmu, bylejakości, sceptycyzmu, uprzedzeń i kierowania się nieracjonalnymi impulsami, co obserwujemy na co dzień. Temu, kto nie przynależy do Boga, ks. L. Giussani mówi, że bez owej przynależności nie istnieje ani prawdziwa moralność, ani prawdziwa historia, tradycja, wolność. Ktoś, kto odchodzi od przynależności do Boga jest obcy wobec wszystkich i żyje innym typem przynależności. Jest to przynależność pozorna, bez możliwości odczytania i odczucia sensu rzeczywistości. Taki człowiek żyje instynktownie, reaktywnie i jest zapraszany do czegoś, co nie odpowiada nadziei, którą w sobie nosi.

W ideał wychowania włącza się wychowanie człowieka ochrzczonego i bierzmowanego, zdefiniowanego przez komunę, a przez to odważnego, uważnego, zdumionego wobec prawdy. Człowieka, który umie słuchać, potrafi trwać w ciszy i milczeniu, modlić się. Jest przyzwyczajany do permanentnej pracy nad sobą polegającej na porównywaniu i osądzaniu wszystkiego z doświadczeniem podstawowym. Tego typu praca prowadzi do odzyskiwania egzystencjalnej głębi, umożliwia wyzwolenie od mentalności opinii powszechnej i nie może uchylać się od trudu pójścia pod prąd. Można ją nazwać pracą ascetyczną, rozumiejąc przez słowo „asceza” działanie człowieka szukającego własnej dojrzałości, obierającego drogę prowadzącą bezpośrednio ku przeznaczeniu. Praca ta jest czymś prostym, lecz nie dokonanym raz na zawsze. Jest ona częścią procesu zwanego *metanoją*, czyli nawróceniem zmierzającym do odzyskania samego siebie<sup>458</sup>. Wszystko to

<sup>458</sup> Por. L. Giussani, *Zmysł religijny*, s. 26-28.

pozwała człowiekowi mieć świadomość tego, kim jest i wejść w kontakt z tajemniczą obecnością, będącą racją jego istnienia.

U ks. L. Giussaniego mamy do czynienia z wychowaniem człowieka dążącego do przemiany, świadomego, iż owa idea przemiany dominuje w duszach prawdziwie religijnych. Wychowanie to każe szanować godność osoby i każde ludzkie życie, od momentu poczęcia po naturalną śmierć, stanowi ono wychowanie do „wydarzenia odmienionego człowieczeństwa”<sup>459</sup>, które jest możliwe w Jezusie Chrystusie. Tak wychowany człowiek myśli, reflektuje i nie zadowala się prostym nihilizmem. Jest pewien dokonującej się w nim przemiany, gdy zaczyna mówić „my” i pozostaje w więzi z drugimi i jednością, która pozwala przezwyciężyć wszelką inność.

W rozumieniu ks. L. Giussaniego człowiek jest wychowywany do pójścia z radością trudną drogą wiary i miłości, w duchu tego, co pochodzi od Boga, a więc w duchu otwartości, bezinteresowności i wiary w zwycięstwo dobra trudno osiągalnego. Wie, że wszystko mu wolno, ale nie wszystko przynosi korzyść, stąd zgodnie z zaleceniem św. Pawła „niczemu nie oddaje się w niewolę” (1 Kor 6,12). Mamy tu do czynienia z wychowaniem człowieka, o którym, parafrazując słowa F. Dostojewskiego, zacytowane przez ks. L. Giussaniego, można powiedzieć, iż „zna swoją własną formułę, tak jak mrówka zna formułę swego mrowiska, a pszczoła zna formułę swego ula”<sup>460</sup>. Człowieka, który dostosowuje się do swego przeznaczenia, czyli nawiązuje relację z nieskończonością i dorasta w takiej mierze, w jakiej jego działanie „porusza” świat, kształtuje ludzkość. O tyle jednakże porusza świat, o ile wypełnia się w służbie autentycznego planu samego Boga. Niewątpliwie mamy tu do czynienia z wychowaniem człowieka autentycznie religijnego, który, zgodnie z zaleceniem św. Pawła, „wszystko bada, a zachowuje jedynie to, co szlachetne” (Por.1 Tes 5,21). Mając zaś pozytywne podejście do rzeczywistości, nieustannie poszukuje prawdy, co otwiera go na dialog ekumeniczny oraz przyjazne i trwałe objęcie tego, kto jest inny.

Ksiądz L. Giussani traktuje o człowieka, który akceptuje prawdę o przygodności swojego istnienia, wyrażoną w zdaniu, że „najpierw mnie nie było, a teraz jestem”. Człowiek tak wychowany, odnajduje w Bogu odpowiedź na najbardziej egzystencjalne pytania dotyczące sensu życia, cierpienia i śmierci. Dotyczy to człowieka, który wie, po co żyje, co jest po śmierci, który ma swoją

<sup>459</sup> Por. *Rekolekcje Bractwa Comunion e Liberazione* [Zapiski z medytacji ks. L. Giussaniego, *Chrystus jest wszystkim we wszystkich*, tłum. W. Januskiewicz, Rimini 1999, s. 30-35].

<sup>460</sup> „Pszczoła zna formułę swego ula, mrówka zna formułę swego mrowiska, człowiek natomiast nie zna swojej własnej formuły”, F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, t. I, cz. II, ks. VI, 2b, Warszawa 1978, s. 355; Por. też L. Giussani, *Zmysł religijny*, s. 126.

filozofię życia, a w jego sposób rozwiązywania problemów wkomponowana jest odpowiednia hierarchia wartości. Jest to wychowanie otwarte na prawdę bytu i istnienia. Istotne jest to, by rozum mógł odnaleźć istotę bytu, jego sens i przeznaczenie wszystkiego. Proponowane przez ks. L. Giussaniego wychowanie, oprócz elementu intelektualnego, uwzględnia płaszczyznę noetyczną, uczuciowo-emocjonalną, społeczną, estetyczną, moralną i religijną. Poddany wychowaniu człowiek musi wiedzieć, w jakim celu ma się rozwijać, pogłębiając i poszerzając swoją osobowość. Wychowanie to ma przygotować człowieka do życia w rodzinie, społeczeństwie i Kościele. Ma też przekazać dziedzictwo kultury, w której człowiek żyje. Przede wszystkim jednak uczy życia w wolności, czyli umiejętnego podejmowania decyzji i działania zgodnego z prawdą, która jest w stanie uczynić człowieka wolnym nie na jeden weekend, ale na zawsze<sup>461</sup>.

Jest to wychowanie, które nie zaniedbuje prawdy samego siebie i uczy odpowiedzialności za dobro wspólne, naukę w szkole, pracę, którą się wykonuje, wiarę, która staje się kulturą i decyduje o kształcie cywilizacji. Jego cechą jest integralność i potrzeba posiadania mistrza. Tym zaś, co ma normować sposób postępowania wychowywanego są prawdy wiary i zasady z niej płynące. Wychowanek identyfikuje się z wszystkimi prawdami wiary i wie, że z mocy chrztu i bierzmowania w jego naturę wpisana jest misja<sup>462</sup>. Ksiądz L. Giussani uczy, że wiara winna być przeżywana jak coś żywego, mającego związek z codziennymi wyborami i nieuchronnymi okolicznościami życia. Można też zaryzykować twierdzenie, że jest to wychowanie wkorzone w kulturę i tradycję, bazujące na braterskim współżyciu i współdzieleniu potrzeb. Przy czym kultura jest tu rozumiana w taki sposób, w jaki opisuje ją św. Paweł, gdzie wszystko należy badać, a co szlachetne zachowywać, pamiętając, że Bóg nie przeznaczył nas na zatracenie, lecz abyśmy osiągnęli zbawienie przez naszego Pana Jezusa Chrystusa (por. Tes 5,21). Niewątpliwie mamy tu do czynienia z wychowaniem godnym człowieka, odbywającym się w duchu praw wszczepionych w ludzką naturę przez Boga, wychowaniem, które nie boi się trudu, ofiary i wyrzeczenia, w którym doświadczenie prawdziwej religijności człowieka stanowi podstawę permanentnego nawracania się i dochodzenia do pełni, do której człowiek został powołany. Wychowanie to, będąc wychowaniem człowieka wolnego, wprowadza w całość dorobku kultury. Uczy wartościowania dóbr i umiejętnego nazywania zagrożeń tkwiących w osobie, mentalności świata i cywilizacji, a zaczyna się od wychowania uwagi i pytania o rację oraz przyczynę mówienia: „To jest prawdą”

<sup>461</sup> Tamże, s. 141.

<sup>462</sup> L. Giussani, *Gdybym nie był Twój, mój Chryste, czułbym się stworzeniem skończonym*, „La Thuil” 1997 (sierpień), s. 34.

„to nie jest prawdą”, „to jest atrakcyjne i pociąga mnie, a to nie”, bez utożsamiania problemu z permanentnym wątpieniem.

Powyższa wizja wychowania, koncentrując się na ideale, który jedynie może ukształtować dojrzałą osobowość zdolną do nawiązania właściwych relacji z wszystkim i ze wszystkimi, wychodzi naprzeciw mankamentom współczesnej kultury. Dramat tej ostatniej polega na tym, że abstrahuje ona pojęcie Boga z doświadczenia codziennego życia, nie wyłączając wychowania, a religię utożsamia z pobożnymi gestami albo uczuciami, zapominając, że to Bóg, a nie człowiek winien być treścią samoświadomości.

Przedstawiona wyżej wizja wychowawcza potwierdza odwieczną prawdę, że nie można w wychowaniu, które rości sobie prawo bycia integralnym, pomijać celu ostatecznego, jakim jest spotkanie z Bogiem żywym i prawdziwym. Potwierdza też prawdę, że jeżeli Bóg, który jest Tajemnicą, jest na pierwszym miejscu, wszystko jest na właściwym miejscu. Trwanie zaś w komunii z Nim pozwala na odkrycie atrakcyjności Jezusa i napełnienie nią własnego życia i życia świata po to, aby był on bardziej prawdziwy, sprawiedliwy i pełen pokoju. Przede wszystkim jednak czyni wychowującego oraz wychowywanego tymi, którymi być powinni. Można też powiedzieć, że proponowane przez ks. L. Giussaniego wychowanie, pokazujące słuszność wiary dającej wyczerpujące znaczenie wszystkiego, należy do pedagogii nawrócenia mającej swe korzenie w Biblii, przez którą Chrystus prowadzi i ciągle odnawia swój Kościół.

Zmierzając do konkluzji warto też zauważyć, że jeśli wiara ma charakter odpowiedzi danej Bogu, to można ją wyrazić w postawie nawrócenia, poświęcenia się Bogu i oddania swojego życia bez reszty. Rodzi to świadectwo wiary, która rośnie, gdy jest przekazywana, szczególnie pośród przeciwności, których ludziom miłującym Boga nigdy nie brakuje. W przedstawionej koncepcji to specyficznie pojęta wolność jest niezbędnym warunkiem wychowania do odpowiedzialności, które odbywa się we wspólnocie. Wspólnota jako miejsce wychowania do odpowiedzialnej wolności jest niezastąpiona, co zostało wyłożone wcześniej. Uczestnictwo we wspólnocie pozwala człowiekowi rozumieć swoje człowieczeństwo, uczy wzajemnych relacji i zrozumienia, co znaczy przeszłość i teraźniejszość, prawdziwa przyjaźń, błąd, pomyłka, grzech, przebaczenie, współczucie, odpowiedzialność. Brak tego „miejsca wolności”, jaką jest wspólnota, wiąże się z poważnymi konsekwencjami i prowadzi do zapomnienia o swoim przeznaczeniu, do życia „fałszywą wolnością”, która ostatecznie kieruje do grzechu „zapomnienia o celu”. W integralnym wychowaniu człowieka istotne jest odkrycie prawdziwej godności, moralności i wartości najdrobniejszego działania, pokazanie wspańiałość każdej chwili i wychowanie do odpowiedzialności za każdy ludzki czyn.

Wychowawcza metoda proponowana przez ks. L. Giussaniego bazuje na wrażliwości wychowawcy w proponowaniu prawa moralnego, przez wychodzenie od ludzkiej wolności, pojmowanej jako nieustanne dążenie ku przeznaczeniu. Stąd ważnym wkładem, jaki może wnieść wychowawczy geniusz włoskiego uczonego do współczesnej pedagogiki jest większa wrażliwość na pomaganie wychowan-kowi w odkrywaniu wielkości swojej wolności. Skuteczne wychowanie musi być związane z wolnością<sup>463</sup>, angażując ją w odpowiedzialność oraz działanie. By to zrobić, trzeba przede wszystkim podjąć „ascezę”, wysiłek rozumu i woli, by następnie wyprowadzić wychowanka z powszechnej mentalności, gdzie pojęcie wolności pozostaje pod wpływem modernistycznego i pozytywistycznego rozumienia rzeczywistości. Celem tego wysiłku jest pomoc wychowan-kowi w odkryciu wolności, która nie jest pojmowana jako brak więzi, ale, przeciwnie, jako konieczność więzi. Człowiekowi trzeba więc pomóc, żeby zrozumiał paradoks, zgodnie z którym wolność jest zależnością. „Konkretny człowiek: ja i ty [...] Zależy zaś albo od całego biegu poprzedzających go wydarzeń materialnych, jest więc niewolnikiem władzy, albo zależy od Czegoś, co jest u źródła biegu rzeczy, poza nim, czyli zależy od Boga”<sup>464</sup>.

Mam nadzieję, że powyższa analiza, wkomponowując się w nurt badań nad myślą pedagogiczną ks. L. Giussaniego i nie roszcząc sobie prawa do jej wyczerpującego zgłębienia, wniesie do toczącej się dyskusji na temat wychowania człowieka do odpowiedzialności wiele sugestii godnych twórczego przemyślenia i praktycznego zastosowania. Nie dziwi zatem, że ks. L. Giussani proponuje wychowanie mocno skoncentrowane na wolności, która, jak to zostało przedstawione, przejawia się w zdolności do weryfikacji i krytyki. Zarazem jest to wychowanie pełne troski o integralny rozwój każdego człowieka, w którym dominują wartości takie jak: miłość, pokój, dobro, zaangażowanie, wierność, przynależność, czystość, odwaga, wiara, nadzieja, rozumność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, pracowitość, szczerłość, zaufanie, umiar, tradycja, szczęście, poświęcenie, życzliwość, pomocniczość, bezinteresowność, pokora i prawda.

Przedstawiona wyżej koncepcja wychowania potwierdza z jednej strony odwieczną prawdę, że w wychowaniu, które rości sobie prawo do integralności nie można pomijać celu ostatecznego, jakim jest spotkanie z Bogiem żywym i prawdziwym, z drugiej zaś – jezuicką zasadą: jeżeli Bóg, który jest Tajemnicą, jest na pierwszym miejscu, wszystko jest na właściwym miejscu.

<sup>463</sup> Por. L. Giussani, *Avvenimento di libertà. Conversazioni con giovani universitari*, Genova 2002, s. 131.

<sup>464</sup> L. Giussani, *Zmysł religijny*, s. 156.

## 2.5 Odpowiedzialność w programie Akademii Młodzieżowej Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo

Potrzebę podjęcia problematyki wychowania do odpowiedzialności i przedstawienia go w kontekście znanego autorce niniejszej dysertacji działania Akademii Młodzieżowej Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo zrodziła świadomość istnienia w praktyce dobrego i opartego na bogatym doświadczeniu pedagogicznym programu wychowawczego. Wypracowany i realizowany przez Akademię Młodzieżową program charakteryzuje się oryginalnymi pomysłami pracy, pozwalającymi wychowankom na przeżycie sukcesów, doświadczenia wiary w swoje możliwości oraz przestrzegania skuteczności własnych wysiłków.

Program wychowawczy i edukacyjny spełnia kryteria programu zintegrowanego. Podejmuje komplementarnie oddziaływanie we wszystkich zakresach rozwoju człowieka, nie wyłączając sfery moralnej czy społecznej. Ideą realizowaną przez Akademię Młodzieżową jest stworzenie korzystnych warunków dla integralnego rozwoju młodych ludzi. Akademia nie tylko ukazuje wzory zachowań i wartości, ale uczy konstruktywnego i odpowiedzialnego działania. Jej wartość wychowawcza tkwi również w atmosferze przez nią stwarzanej. W opinii inicjatorów i instruktorów program wymaga dalszego doskonalenia, uzyskiwania coraz lepszej synergii wewnętrznej. Osiągane rezultaty są potwierdzeniem trafności i skuteczności wychowawczych oddziaływań systemu Akademii Młodzieżowej.

Akademia Młodzieżowa to autorski program wychowawczy wypracowany w czasie długoletniej działalności pedagogicznej przez Fundację Szczęśliwe Dzieciństwo, zarejestrowaną w Lublinie 30 stycznia 1990 r. Po raz pierwszy określenie Akademia Młodzieżowa pojawiło się w 1989 r., ale miało ono niewiele wspólnego z tym, co dziś ona reprezentuje. Autorami programu są: Zofia Jaroszuk, Monika Białkowska, Beata Rondoś i Wacław Czakon<sup>465</sup>. Działalność Akademii to przykład inicjatywy osób, które za swój cel działania postawiły sobie wychowanie młodego człowieka, zagrożonego wykluczeniem i marginalizacją, na aktywnego katolika, twórczego patriotę oraz osobę potrafiącą pracować nad własnym charakterem.

---

<sup>465</sup> Problematyka Akademii Młodzieżowej nie doczekała się jeszcze wyczerpujących opracowań, jakkolwiek była fragmentarycznie rozważana w kilku pracach magisterskich, jednej doktorskiej, w licznych pracach licencjackich i dyplomowych pisanych na studiach podyplomowych. Przeglądu tych opracowań dokonała s. A. Lorenc w swojej pracy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem ks. M. Nowaka poświęconej wychowaniu do samowychowania w działalności Akademii Młodzieżowej. Por. A. Lorenc, *Wychowanie do samowychowania w działalności Akademii Młodzieżowej*, Lublin 2013, s. 8-9 (praca doktorska).

Opis zadań wychowawczych, uwzględniający specyfikę Akademii, jest zawarty w *Księdze semestralnej programu Akademii Młodzieżowej, semestr letni 2006/2007*<sup>466</sup>, publikacji *Dobre wychowanie w placówkach opiekuńczo-wychowawczych wsparcia dziennego*<sup>467</sup> oraz *Ofercie programowej na rok akademicki 2008/2009*<sup>468</sup>. Zadania zostały opracowane przez wychowawców Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo oraz instruktorów poszczególnych grup zwanych spółkami przy współudziale wychowanków uczestniczących w zajęciach, zwanych studentami. W opracowaniu tej części dysertacji wykorzystano też dwie istotne publikacje, z których jedna autorstwa Z. Jaroszuk, absolwentki pedagogiki KUL, i Wacława Czakona, absolwenta psychologii KUL, dotyczy Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo i jej systemu wychowania<sup>469</sup>, druga zaś poświęcona jest Akademii Młodzieżowej w aspekcie integralności jej programu wychowawczego<sup>470</sup>. Przedstawiony w tych dokumentach pomysł i plan działania posiada swoje konsekwencje dla toku postępowania wychowawczego. Na nich, jak na fundamencie, nadbudowywane są kolejne pomysły, które często rodzą się z reakcji na różne zmieniające się okoliczności i sytuacje, ale dzięki temu nadają świeżości całemu przedsięwzięciu.

Warto nadmienić, iż w związku z działalnością Akademii Młodzieżowej powstały też inne ciekawe inicjatywy, m.in. punkt porad wychowawczych „Dar serca”, gdzie psychologowie i pedagodzy (wolontariusze) prowadzą warsztaty dla osób dorosłych, rodziców i opiekunów, udzielając im wskazówek wychowawczych. W szkołach mają miejsce stałe kontakty uczestników, zwanych studentami Akademii Młodzieżowej, z nauczycielami – wychowawcami klas, których następstwem są „szkolno-akademickie” wydarzenia: kiermasze świąteczne, akcje „Mikołaj o Tobie nie zapomni” czy „Bank Wielkopostny”.

Istniejący od 1993 r. dom (Ośrodek) Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo, w ramach Akademii Młodzieżowej w Motyczu Leśnym, oferuje warsztaty edukacyjne i tzw. Zielone Szkoły dla dzieci i młodzieży. Przykłady tych przedsięwzięć to m.in.: Ekologiczna Zielona Szkoła, Europejska Zielona Szkoła, Zielona Szkoła Rzeczy

<sup>466</sup> *Księga semestralna programu Akademii Młodzieżowej, semestr letni 2006/2007*, „Teczka” nr 5, 410, mps.

<sup>467</sup> Publikacja – zbiór rozwiązań powstałych w ramach projektu „Inicjatywy na rzecz wychowania”. *Dobre wychowanie w placówkach opiekuńczo-wychowawczych wsparcia dziennego*, Lublin 2010.

<sup>468</sup> *Oferca programowa na rok akademicki 2008/2009*, „Teczka” nr 4, 410, mps. (Programy wychowawcze, organizacja nauczania i wychowania).

<sup>469</sup> Z. Jaroszuk, W. Czakon, *Fundacja Szczęśliwe Dzieciństwo i jej system wychowania*, Lublin 1998.

<sup>470</sup> W. Czakon, *Akademia Młodzieżowa jako system integralnego wychowania – wypracowany i wdrażany w Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, s. 1089-1097.

Codziennych, Zielona Szkoła z Wartościami, Zielona Szkoła Przedsiębiorczości. Zrealizowano także programy integracyjne dla szkół oraz okolicznościowe spotkania edukacyjne pod hasłem: „Cudze chwalicie, swego nie znacie”. W ich ramach prowadzone były tematyczne spotkania, m.in. andrzejkki, Wigilia, Wielkanoc.

W. Czakon wśród ideałów Akademii Młodzieżowej na pierwszym miejscu stawia Boga. Przez ten ideał rozumie rozwijanie formacji religijnej w zakresie wiedzy, jak i praktyki. Drugie miejsce przypisuje Honorowi, wartości rozumianej jako nieustanne pracowanie nad własnymi cechami charakteru w stosunku do rodziny, Akademii, społeczności lokalnej, Kościoła oraz Ojczyzny. Trzecie miejsce przyznaje Ojczyźnie. W tym aspekcie istotne jest zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności na wielu obszarach oraz podejmowanie różnych inicjatyw i działań na rzecz rodziny, Akademii, społeczności lokalnej, Kościoła i Ojczyzny<sup>471</sup>. Według niego zewnętrzną formą ideału są symbole. W Akademii, odpowiednio do głoszonych ideałów, przyjęto następujące symbole: 1° Pismo Święte (ideał Bóg) – wskazuje na wiarę, jest drogowskazem w życiu, daje najważniejsze przykazania i wskazówki, którymi człowiek winien się kierować, ukazuje Pana Jezusa będącego wzorem życia, bazującego na miłości, która prowadzi prosto do Boga; 2° kłosa zbóż (chleb; ideał Honor) – odnoszą się do pracy człowieka, służby i pomocy drugiej osobie; 3° flaga Polski (ideał Ojczyzna) – oznacza naszą Ojczyznę<sup>472</sup>.

Wzorowa postawa studenta Akademii została opracowana w odniesieniu do przyjętych ideałów, obejmuje konkretne postawy i zachowania, stanowi drogowskaz postępowania dla każdego uczestnika. Misją zaś Ośrodka jest wychowywać i kształcić dzieci oraz młodzież ku realizowanym ideałom, wspierać je w rozwoju osobistym i społecznym, trudnościach szkolnych i rodzinnych oraz być pomocą rodzinie w prawidłowym sprawowaniu swoich podstawowych funkcji. Ośrodek w Motyczu Leśnym preferuje oddziaływania systemowe, długofalowe aniżeli działania akcyjne. Wśród najważniejszych celów wyróżnia się: 1° stworzenie wychowawczego środowiska dla dzieci i młodzieży zagrożonych patologią społeczną z dzielnic miasta Lublin: Stare Miasto i Śródmieście; 2° realizację autorskiego programu wychowawczego Akademii Młodzieżowej; systematyczną pracę z rodzicami podopiecznych i ciągłą pomoc w prawidłowym wypełnianiu obowiązków rodzicielskich; 3° angażowanie rodziców w działania i pracę Ośrodka; 4° aktywizację rodziców ze środowiskiem lokalnym, w którym rodzina mieszka, przez organizowanie lub aktywne włączanie się w różne inicjatywy w dzielnicy; 5° poradnictwo i doradztwo dla rodziców (punkt konsultacyjny); 6° objęcie dziecka i jego rodziny działaniami wychowawczymi, opiekuńczymi,

<sup>471</sup> Tamże.

<sup>472</sup> Tamże, s. 1091.



edukacyjnymi, terapeutycznymi; 7° współpracę z otoczeniem zewnętrznym – instytucjami działającymi na terenie dzielnicy i miasta Lublin, mającymi na celu pomoc dzieciom i ich najbliższym; 8° stworzenie silnej grupy wolontariuszy (kadra), którzy podejmują wiele zadań wynikających z pracy Ośrodka, przyczyniając się w ten sposób do większego rozwoju i nieustannego zwiększania jakości działania placówki; 9° stworzenie środowiska wychowawczego placówek opiekuńczo-wychowawczych, wsparcia dziennego pracujących według programu Akademii Młodzieżowej w województwie lubelskim<sup>473</sup>.

Ośrodek Młodzieżowy jako placówka wsparcia dziennego jest zarządzana przez kierownika ośrodka i kadre. Fundament tej działalności bazuje na następujących filarach: program merytoryczny, kadra, współpraca z otoczeniem zewnętrznym, współpraca z Akademią Młodzieżową, promocja Ośrodka, organizacja i zarządzanie, zarządzanie budżetem, infrastruktura Ośrodka<sup>474</sup>. W ramach każdego filaru opracowywane są plany i programy działania zmierzające do realizacji podjętych celów i zamierzeń wobec podopiecznych.

Efektami pracy Akademii Młodzieżowej są zrealizowane projekty edukacyjne i wychowawcze, m.in. Młodzieżowa Giełda Inicjatyw Społecznych, Giełda Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych. Podjęto też projekt „Inicjatywa na rzecz wychowania” oraz opracowano model pracy placówek opiekuńczo-wychowawczych. Fundacja prowadzi współpracę międzynarodową z Ukrainą, Białorusią, Niemcami, Czechami, Włochami, Szwecją i Francją<sup>475</sup>. Dzięki realizowanym projektom przyczynia się do rozwoju wolontariatu europejskiego i kształtuje postawę odpowiedzialności w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Najnowszą inicjatywę wychowawczą Akademii, wynikającą wprost z jej misji, stanowi tzw. Korona Polskiego Wychowania. Jest to trójstopniowa formacja prowadząca wychowanka do zdobycia korony. Polega ona na „budowaniu dobra narodowego” pod względem gospodarczym, społecznym i moralnym, które dokonuje się dzięki wychowaniu młodzieży. Dlatego też młodym ludziom proponuje się działanie w młodzieżowych firmach i sprawdzanie się w roli lidera (w trakcie realizowania pierwszego stopnia), naukę odpowiedzialnego budowania wspólnot, aktywności patriotycznej (drugi stopień), pomoc w pogłębieniu relacji z Bogiem i rozpoznaniu swego powołania (trzeci stopień)<sup>476</sup>. W praktyce wygląda to tak, że Akademia zaprasza szkoły albo zorganizowane grupy młodzieżowe do walki

<sup>473</sup> Tamże, s. 1092.

<sup>474</sup> Tamże.

<sup>475</sup> Zob. *Umowa o współpracy*, „Teczka” nr 4, 410: *Programy wychowawcze, organizacja nauczania i wychowania*, Archiwum Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo.

<sup>476</sup> Zob. <http://www.slideshare.net/johnsmitavatar/korona-polskiego-wychowania> (dostęp: 7 VII 2018 r.).

o Koronę Polskiego Wychowania, zachęcając do udziału w tych projektach. W każdym semestrze instytucja uczestniczącą w dwuletnim programie może zdobyć jedną perłę, czyli zrealizować konkretne zadanie, np.: „Dni społeczne”, „Poradnik dobrych praktyk”, „Młodzież pomaga rodzinom”, „Kocham moje miasto, kocham moją Ojczyznę”. Zrealizowanie jednego z tych programów pozwala otrzymać jedną perłę, zdobycie wszystkich czterech jest równoznaczne z otrzymaniem Korony Polskiego Wychowania. Sporo interesujących pomysłów w tym względzie można znaleźć na stronie internetowej Akademii Młodzieżowej<sup>477</sup>.

Działalność wychowawcza, rozumiana jako formacja lub wychowanie, której częścią jest kształtowanie odpowiedzialności, prowadzona przez Akademię Młodzieżową, nazywana też programem wychowawczym Akademii Młodzieżowej, mimo blisko trzydziestu lat istnienia ciągle ewaluuje i na nowo jest wypracowywana i ulepszana. Powszechnie pod nazwą „Akademia Młodzieżowa” rozumie się także grupę młodych ludzi skupiających się wokół głoszonych przez autorów programu Akademii Młodzieżowej wartości i ideałów. Można też nazwać ją organizacją młodzieżową analogicznie do pojęcia „harcerstwo”, które oznacza zarówno „zrzeszenie dzieci”, jak i „zespół celów, ideałów i metod wychowawczych”<sup>478</sup>. Akademia Młodzieżowa, stanowiąc podstawową formę działalności Fundacji, wspierana jest także przez inne działy: Niepubliczne Centrum Kształcenia Praktycznego, Ośrodek Edukacji Społecznej, Współpracy Międzynarodowej.

System Akademii Młodzieżowej bazuje na idei personalizmu chrześcijańskiego. W myśleniu filozoficznym charakteryzuje go przede wszystkim silny akcent na osobowy byt człowieka, materialny i duchowy wymiar jego natury, jego rozumność i wolność oraz nadrzędną wartość osoby ludzkiej wobec świata. Poza tym człowiek jest istotą aktywną, zdolną do działania i zarazem dynamiczną, tzn. ulegającą nieustannym procesom stawania się, rozwijania własnej osobowości bądź jej degradacji. Osoba ludzka jest także „istotą społeczną”, tzn. nie żyje tylko dla siebie, ale w swej istocie jest ukierunkowana na świat innych osób. Realizuje się wtedy, gdy swoje działanie oddaje na służbę innym, tworząc dobro wspólne. Kształtowanie takiej postawy i warunków dla niej następuje w połączeniu z podstawowymi dla życia wartościami: prawdą, dobrem, pięknem, miłością<sup>479</sup>, nie wyłączając wolności czy odpowiedzialności.

Wspomniane wyżej treści natury filozoficznej zyskują większą rangę, gdy spojrzymy na nie w świetle wiary. Personalizm wsparty myślą chrześcijańską,

<sup>477</sup> Dobrym przykładem może być *Program nieformalnej edukacji młodzieży województwa lubelskiego*, [http://program.&idItemid-97lang\\_akademiamłodzieżowa.pl/indeks.php?option-com\\_content&view\\_articl&id-6&Itemid\\_9&lang-pl](http://program.&idItemid-97lang_akademiamłodzieżowa.pl/indeks.php?option-com_content&view_articl&id-6&Itemid_9&lang-pl) (dostęp: 7 VII 2018 r.).

<sup>478</sup> A. Lorenc, *Wychowanie do samowychowania...*, s. 35.

<sup>479</sup> W. Czakon, *Akademia Młodzieżowa jako system integralnego wychowania...*, s. 1089.

ewangeliczną, nabiera głębi i nowych znaczeń. Do twierdzeń o godności osoby ludzkiej, jej wolności i odpowiedzialności dodaje bowiem rys nadprzyrodzony. Człowiek w świetle wiary to przede wszystkim stworzenie Boże, powołane do życia przez Stwórcę i powołane do zbawienia. Bóg powołuje każdego człowieka do świętości, każdemu ofiaruje łaskę zbawienia, choć nie odbiera mu jego wolności<sup>480</sup>. Takie spojrzenie na człowieka w duchu chrześcijańskiego personalizmu wyznacza właściwy kierunek nie tylko w osobistym rozwoju każdego człowieka, ale pozwała obrać właściwą drogę w kształtowaniu osobowości wychowanka w procesie wychowania. Integralna wizja człowieka jest nie tylko postulatem, lecz koniecznością w skutecznym oddziaływaniu na młode pokolenie i trwałym kształtowaniu postaw.

Godnym zauważenia jest fakt, iż zarówno założyciele, jak i instruktorzy Akademii swoje przygotowanie zawodowe w dużej mierze zawdzięczają studiom w KUL w Instytutach Pedagogiki i Psychologii, a swoją przygodę pedagogiczną zaczęli jako wolontariusze i pasjonaci dobrego wychowania młodzieży trudnej. Każdy instruktor, zdając sobie sprawę z tego, że jego zadaniem jest wspomaganie dzieci i młodzieży w ich rozwoju społeczno-moralnym, ma pod opieką grupę podopiecznych – spółkę, z którą pracuje przez cały rok i realizuje ustalony wcześniej program działania. Instruktorzy są świadomi faktu, że najlepsze rezultaty wychowawcze osiąga się przez wskazanie podopiecznym takich celów, które pochłoną ich wyobraźnię. Staje się to możliwe, gdy efekty zabaw, gier, twórczości i pracy poszczególnych grup zadaniowych, czyli spółek są wyraźnie widoczne, dają się mierzyć i porównywać.

W ośrodku realizowany jest Program Formacyjny Akademii Młodzieżowej, zwany Programem Formacyjnym, w którego skład wchodzi trzy rodzaje programów oraz Specyficzne Działania Ośrodka, ściśle ze sobą powiązane. Program Formacyjny jest tak opracowywany, aby pomagał studentom i instruktorom w postępowaniu zgodnie z Wzorową Postawą Studenta, stanowił inspirację do pracy nad własnym rozwojem<sup>481</sup>. Program pierwszy jest ogólny dla wszystkich ośrodków Akademii Młodzieżowej. Układany jest na cały rok z podziałem na dwa semestry, w powiązaniu z kalendarzem liturgicznym, wydarzeniami historycznymi i społecznymi. Zawarte w nim ogólnoakademickie działania są realizowane przez wszystkie ośrodki Akademii: uroczyste rozpoczęcie roku akademickiego, Olimpiada Sportowa o Puchar św. Stanisława Kostki, kiermasze, ligi sportowe, turnieje. Program drugi jest ustalony dla każdego studenta. Podejmuje przede wszystkim kwestie wychowawcze przy współpracy z instruktorem.

<sup>480</sup> Tamże.

<sup>481</sup> Tamże.

Podstawowymi narzędziami realizacji programu są Kontrakty Osobiste, wpisywane w Karcie Drogi Rozwoju. Kontrakt to swoistego rodzaju umowa między studentem a instruktorem na wykonanie odpowiedniego zadania. Mobilizuje on wychowanków do pracy nad zachowaniem, zdobywania wiedzy, nabywania nowych umiejętności. Zadania winny być tak dobierane, aby pomagały studentom odnosić sukcesy, umożliwiały dążenie do Wzorowej Postawy Studenta, ale również nie były zbyt trudne, czyli ich osiągnięcie było realne. Program trzeci opracowywany jest dla konkretnej spółki. Instruktor na początku semestru sporządza go w oparciu o zadania wynikające z sześciu przedmiotów i wpisuje do Karty Programu Spółki. Specyficzne Działania Ośrodka są to zadania realizowane wyłącznie przez Ośrodek Młodzieżowy nr 3 im. Jana Pawła II i wynikają one z potrzeb środowiska lokalnego.

Wdrażanie Programu Formacyjnego przez wychowanków Ośrodka nosi nazwę „studiowanie w Akademii Młodzieżowej”. Rozłożone jest na semestr letni i zimowy. Każdy z nich kończy się zaliczaniem lub egzaminem ze zdobytej wiedzy. W czasie wakacji organizowane są obozy szkoleniowo-wypoczynkowe, zwane Złotami Akademii Młodzieżowej<sup>482</sup>. Oficjalnie rok w Akademii rozpoczyna się w październiku. Podczas uroczystego Zebrania Ogólnego kierownik przedstawia Program Formacyjny na kolejny rok, wręcza studentowi Kartę Drogi Rozwoju oraz Indeks Akademii, w który wpisywane są przedmioty Akademii i zaliczenia Stopni Drogi Rozwoju. Dany stopień student zalicza przez rok. Na zaliczenie stopnia składa się aktywne uczestnictwo w Programie Formacyjnym, w tym zaliczenie sześciu przedmiotów: formacji religijnej, formacji społecznej, formacji charakteru, nauki zaradności, wiedzy o organizowaniu, praktyk dodatkowych. Instruktor dwa razy w tygodniu odnotowuje postępy, aktywność i zaangażowanie w zaliczaniu poszczególnych przedmiotów. Pod koniec semestru studenci zdają egzaminy przed specjalnie powołaną komisją z wiedzy zdobytej na zajęciach spółki oraz z praktycznych umiejętności<sup>483</sup>.

Program przedmiotu Formacja religijna tworzony jest w dwóch perspektywach. Pierwsza, w korespondencji do roku kościelnego przewiduje udział w kolejnych jego momentach, uczy zaangażowanego uczestnictwa, druga zaś wynika z Wzorowej Postawy Studenta Akademii, co wiąże się z pogłębianiem stałego kontaktu z Bogiem, nauką aktywności w Kościele i stałym zdobywaniem wiedzy o Bogu. Program przedmiotu Formacja społeczna obejmuje uczenie szacunku do historii, pogłębione obchodzenie świąt państwowych i narodowych. W ramach tego programu realizowane są głównie działania uczące wrażliwości

<sup>482</sup> Tamże, s. 1093.

<sup>483</sup> Tamże.

społecznej na potrzeby innych. Nadto funkcjonuje specjalny program uczący tworzenia prawa i jego przestrzegania. Wprowadzaną obecnie nową formą realizowania programu tego przedmiotu są tzw. spotkania społeczne. Formacja charakteru to przedmiot, którego realizacja polega na treningu cech charakteru przez poszczególnych podopiecznych we współpracy z instruktorami. Podpisuje się z podopiecznymi tzw. kontrakty osobiste. Przedmiot Nauka zaradności, przez młodzież nazywany Nauka przedsiębiorczości, uczy dzieci zaradności, daje poczucie pewności, że potrafię wiele zrobić, że na wielu rzeczach się znam. Szkoli również w aspekcie pracowitości i solidnego wykonywania swojej pracy. Dla młodzieży jest to nauka przedsiębiorczości, czyli radzenia sobie w zdobyciu pracy, w jej zorganizowaniu, byciu dobrym pracownikiem i szefem. Przedmiot ten instruuje również jak w praktyce życia zawodowego stosować katolicką naukę społeczną. Nauka organizowania się dla dzieci i Nauka organizacji i zarządzania dla młodzieży to przedmiot, w którego ramach studenci nabierają umiejętności w organizowaniu siebie, swojego czasu, miejsca swojej pracy oraz kompetencji organizacyjnych w ogóle. Praktyki dodatkowe to możliwość uczenia się przez studentów Akademii innych dodatkowych umiejętności, m.in. redagowania gazety, strony internetowej, sprzątnięcia, ale także odbycia praktyk w sekretariatach różnych firm. Program tego przedmiotu zawiera propozycję dla dzieci z Kursu Podstawowego, jak również dla młodzieży z Kursu Wyższego<sup>484</sup>.

Po zaliczeniu ostatniego Stopnia Drogi Rozwoju student za zgodą Zarządu Akademii może przystąpić do uroczystego Ślubowania, które obowiązuje także instruktorów. Ci zaś, przez szkolenia i realizowanie odpowiednich zadań, zaliczają Instruktorskie Stopnie Drogi Awansu. Osią Programu Formacyjnego jest Droga Rozwoju. Wychowanek zostaje przydzielony do odpowiedniego kursu i realizuje konkretny Stopień Drogi Rozwoju<sup>485</sup>. Obowiązują następujące kursy: 1° jeden, zwany Kursem Przygotowawczym, w którym studenci nie zaliczają jeszcze Stopni Drogi Rozwoju; jest on przeznaczony dla dzieci do 9. roku życia; 2° trzy, w których Studenci realizują Stopnie Drogi Rozwoju, zwane: Kurs Podstawowy (dzieci z klas III-VI szkoły podstawowej), Kurs Gimnazjalny (dzieci z klas gimnazjalnych), Kurs Wyższy (młodzież do 18. roku życia)<sup>486</sup>. Istnieje także dziewięć Stopni Drogi Rozwoju. Mają one układ koncentryczny, tzn. na każdym kursie podstawowe oddziaływania wychowawcze są takie same, dostosowywane do wieku i możliwości poszczególnych studentów, co przedstawia schemat 3.

<sup>484</sup> Tamże, s.1093-1094.

<sup>485</sup> Tamże, s. 1094.

<sup>486</sup> Tamże, s. 1095.

Kurs przygotowawczy	Kurs podstawowy		Kurs gimnazjalny		Kurs wyższy
	I stopień	<i>Strażnik Symboli I</i>	I stopień	<i>Strażnik Symboli II</i>	
	II stopień	<i>Żak Młodszy</i>	II stopień	<i>Akademik Młodszy</i>	II stopień
	III stopień	<i>Żak Starszy</i>	III stopień	<i>Akademik Starszy</i>	III stopień

Schemat 3. Stopnie Drogi Rozwoju w Akademii Młodzieżowej

Na czele Ośrodka stoi kierownik oraz Konsorcjum Ośrodka, w którego skład wchodzi kierownik, wychowawcy oraz Instruktorzy prowadzący spółki w Ośrodku. Konsorcjum ma ustalony harmonogram swoich spotkań (minimum raz na tydzień), na których ustalane są bieżące sprawy dotyczące funkcjonowania całej jednostki, poszczególnych spółek, jak również konkretnych studentów. Jest to również czas na planowanie działań umożliwiających rozwój Ośrodka i realizację Programu Formacyjnego. Z każdego zebrania spisywany jest protokół<sup>487</sup>.

Spółka to grupa zadaniowa składająca się maksymalnie z dziesięciu osób. Na jej czele stoi instruktor. W ramach kursów Przygotowawczego, Podstawowego i Gimnazjalnego są to spółki niekoedukacyjne, zaś w Kursie Wyższym – koedukacyjne. Oficjalnym momentem rozpoczęcia funkcjonowania spółki jest podpisanie Aktu notarialnego. Jest to rodzaj umowy podpisywanej między instruktorem a członkami spółki, wyrażającej chęć wspólnego realizowania zadań. Spółka winna mieć określony harmonogram i miejsce stałych spotkań, które odbywają się dwa razy w tygodniu<sup>488</sup>. Zbudowanie silnej i zdrowo funkcjonującej spółki jest podstawowym warunkiem powodzenia pracy wychowawczej prowadzonej w sposób proponowany przez Akademię Młodzieżową. Zadanie to spoczywa przede wszystkim na instruktorem nieustannie kierującym spółką i nadającym pewien styl grupie<sup>489</sup>. Najbardziej pożądane z punktu widzenia indywidualnego rozwoju uczestnika jest środowisko wychowawcze, które wyzwala aktywność samowychowawczą. Taką przestrzeń stwarzają właśnie spółki, będące grupami o charakterze samowychowawczym i pobudzającym członków do kreatywności. Wychowanie przez zespół wykorzystuje udział wychowanka w działaniach gru-

<sup>487</sup> Tamże.

<sup>488</sup> Tamże.

<sup>489</sup> Zob. Z. Jaroszuk, *Akademia Młodzieżowa – system wychowawczy Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo*, s. 195.

py, uczy dostosowania się do wspólnie ustalonego programu i wykorzystywania powierzonych zadań.

Z kolei student to wychowanek uczestniczący w zajęciach organizowanych przez Ośrodek. Dziecko przychodzące do Akademii, niezależnie, w jakim jest wieku, ma najpierw czas, aby zorientować się, na czym polega Program Formacyjny. Następnie, jeżeli chce go realizować, składa na Mszy Świętej uroczyste przyrzeczenie, dzieląc w ten sposób wartości głoszone przez Akademię Młodzieżową oraz deklarując chęć realizowania jej programu. Zobowiązuje się do zdobywania wiedzy i rozwijania swoich talentów. Zostaje przyjęty do grona studentów Akademii Młodzieżowej i rozpoczyna zdobywanie Stopni Drogi Rozwoju. Student ma obowiązek uczestniczenia w zajęciach jednej ze spółek oraz w działaniach proponowanych przez Ośrodek. Praca wychowanka jest dokumentowana w odpowiedniej do każdego stopnia Karcie Drogi Rozwoju. Praca dzieci i młodzieży przejawia się w postaci różnych form, które ciągle się zmieniają i poszerzają. Za formy wychowania uznaje się bliżej skonkretyzowane sposoby postępowania wychowawczego. Są one bardziej szczegółowym opisem metody wychowania. Realizacja określonego zadania w Akademii Młodzieżowej polega na zastosowaniu ustalonej uprzednio procedury postępowania. Wymaga ona od wychowawcy wcześniejszego instruowania, wytyczania, obserwowania, oceniania. Odnosi się to do czynności uporządkowanych, wewnątrznie spójnych, stanowiących pewną przemyślaną całość. Stosowane w Akademii Młodzieżowej formy wychowania określają niejako porządek organizacyjny (czas na naukę, zabawę, posiłek, pracę). Studenci, dzięki zaangażowaniu w wybrane przez swoją grupę zadanie, mogą wypracować w sobie pewne cechy, np. pracowitość, odpowiedzialność za siebie i swoją spółkę, systematyczność. Poza tym, uczęszczając na zajęcia do Akademii, mają możliwość wzmocnić efektywność nauki szkolnej przez lepszą organizację swoich obowiązków, ograniczenie marnowania czasu czy też rozbudzenie ciekawości poznawczej, co w sumie przekłada się na lepsze zdyscyplinowanie<sup>490</sup>.

Młodzi ludzie, włączając się w Akademię, dobrowolnie wchodzą niejako w „przymus” postępowania, zgodnie z przyjętymi normami i standardami zachowania. Niekiedy stają oni przed koniecznością zwalczania w sobie różnorodnych oporów psychicznych i pokonania mechanizmów obronnych, np. mogą wzmacniać wolę, walczyć z lenistwem i nieodpowiedzialnością, uczyć się wytrwałości i cierpliwości, opanowywać egoizm, zazdrość, nieposłuszeństwo albo uwolnić się od wulgaryzmów, złych przyzwyczajzeń i nawyków. Osoba, która zrealizuje najwyższy Stopień Drogi Rozwoju może złożyć Ślubowanie i otrzymać dyplom

<sup>490</sup> A. Lorenc, *Wychowanie do samowychowania...*, s. 49.

ukończenia Akademii Młodzieżowej. Ślubując, zobowiązuje się do służenia zdobytą wiedzą i własnymi talentami.

W związku z tym, że program Akademii Młodzieżowej bazuje na pedagogice personalistycznej, czyli takiej, gdzie kontakt między studentem i instruktorem zbudowany jest na partnerskich stosunkach, to wymagane są konkretne narzędzia umożliwiające wspólne respektowanie ustalonych norm i zasad, jak również egzekwowania przyjętych na siebie zadań i obowiązków. Wśród narzędzi tych wyodrębnia się: strefy, taryfy, Sąd Koleżeński i musztrę. W Akademii funkcjonują strefy: 1° ciszy – obowiązuje podczas każdego zebrania, spotkania większej ilości studentów. Po ogłoszeniu tej strefy nie wolno rozmawiać, biegać, a przemawiają tylko osoby, które zostały do tego wyznaczone; 2° spokoju – obowiązuje podczas „odrabianek”, spotkań. Po ogłoszeniu tej strefy nie wolno hałasować, krzyczeć. Można rozmawiać, ale należy zachowywać się spokojnie; 3° organizacyjna – obowiązuje podczas wyjść grupy w teren. Po jej ogłoszeniu studenci nie mogą bez pozwolenia instruktora oddalać się od grupy; 4° milczenia – obowiązuje podczas modlitwy, Mszy Świętej. Po jej ogłoszeniu należy przyjąć odpowiednią postawę<sup>491</sup>. Taryfa to umowna kara przyjęta w Akademii za złamanie ustalanych norm i zasad. Taryfę może zadać każdy każdemu, student – studentowi, instruktor – studentowi i na odwrót. Dotyczy głównie zadań fizycznych, np. zrobienia pompek. Po wyznaczeniu taryfy, osoba ją otrzymująca winna ją wykonać. Jeżeli uważa, że otrzymała ją niesłusznie, to może złożyć wniosek do Sądu Koleżeńskiego. Sąd to pomysł zapożyczony z pedagogiki J. Korczaka. Wnioski rozpatrywane są najczęściej raz w miesiącu na ogólnych zebraniach wszystkich studentów i instruktorów Ośrodka. Sąd Koleżeński jest prowadzony przez kierownika Ośrodka lub instruktora do tego wyznaczonego. W czasie przebiegu Sądu możliwość zabrania głosu ma osoba oskarżająca, oskarżana, jak również potencjalni świadkowie. Decyzję o słuszności bądź nie wniosku podejmuje jednak cała grupa. Również rodzaj kary jest wyznaczany przez całą społeczność Ośrodka<sup>492</sup>.

W czasie pobytu w Akademii obowiązuje znajomość podstawowych elementów musztry. Są one szczególnie przydatne podczas większych spotkań, np. obozów, olimpiad, kiedy ważne jest utrzymanie porządku. Z pracą w spółkach związane są czynności aktywizujące społecznie uczestników. Kiedy podejmują „specjalności branżowe”, wychowankowie przyjmują pewne role społeczne, biorą na siebie określone obowiązki, realizują z innymi zadania, których wykonanie wymaga odpowiedzialności, współpracy i współdziałania. W rezultacie podjętych

<sup>491</sup> W. Czakon, *Akademia Młodzieżowa jako system integralnego wychowania...*, s. 1096.

<sup>492</sup> Tamże, s. 1097.



aktywności jednostka może doskonalić różne dyspozycje osobowości, z postawą odpowiedzialności włącznie.

Podsumowując drugą część niniejszej dysertacji dotyczącą formowania się wychowania do odpowiedzialności w różnych ujęciach refleksji nad człowiekiem, należy zauważyć, że podejmuje ona pewien bardzo potrzebny rodzaj dialogu z wychowawczą tradycją przeszłości, konfrontując ją z kontekstem współczesnych problemów związanych z wychowaniem człowieka wolnego, a zarazem odpowiedzialnego. Zrekonstruowane w ogólności wybrane koncepcje integralnego wychowania z uwzględnieniem miejsca i roli wychowania do odpowiedzialności, winny być dalej przedmiotem badań. Można też poszerzyć zakres analiz o inne koncepcje i profile wychowania. Wszystko to, co już udało się osiągnąć, może posłużyć nie tylko szkołom katolickim i chrześcijańskim rodzinom, ale także, wobec istniejącego w całym świecie zaniku nadziei i zamieszania wokół wychowania, może być wykorzystane w celu przywrócenia należytej rangi integralnemu wychowaniu osoby, w którym ważne jest to, aby człowiek wiedział, kim jest i kim na mocy podejmowanej odpowiedzialności winien się stawać. To jednak dokonuje się bez utopijnych ideologii i w zupełnej wolności na drodze spotkania z miłością, która budzi człowieka do nowego życia i budowania razem z innymi nowej cywilizacji. Jest to cywilizacja prawdy, wolności, braterstwa, życia, solidarności, pokoju i przebaczącej miłości. Cywilizacja ta uprzywilejowuje odpowiedzialność w różnych jej płaszczyznach i rozkrzewia integralny humanizm otwarty na wymiar społeczny, etyczny, religijny i kulturalny. Uczy, że oprócz odpowiedzialności indywidualnej istnieje także odpowiedzialność wspólnotowa występująca w relacjach „ja – ty – my”, którą dzielimy z innymi jako obywatele tego samego miasta i jednego kraju, jako członkowie rodziny ludzkiej, a jeśli jesteśmy ludźmi wierzącymi, jako dzieci jednego Boga, który nas powołał do istnienia i jako członkowie Kościoła.

Zaprezentowane systemy, koncepcje i programy integralnego wychowania, wśród których przedstawiłam system wychowania jezuickiego, św. Jana Bosko, skautingu R. Baden-Powella, jak również koncepcję wychowawczą ks. L. Giussaniego oraz program Akademii Młodzieżowej Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo, mogą stać się dla współczesnych wychowawców i różnych środowisk wychowawczych interesującym źródłem inspiracji i alternatywnym punktem odniesienia. Analizowane systemy uświadamiają, że wychowanie do odpowiedzialności ma charakter na wskroś pedagogiczny i dotyczy nie tylko podmiotów wychowywanych, ale także podmiotów wychowujących, które w procesach pedagogicznych ponoszą odpowiedzialność za siebie i drugiego, jak i odkrywanie oraz kierowanie się wartościami, jeśli przyjmuje się, że proces wychowania jest nierozzerwalnie z nimi związany, gdyż są one jego treścią.



## Podmioty i środowiska wychowujące do odpowiedzialności

Uwzględniając współczesny kontekst braku wychowania do odpowiedzialności manifestujący się kryzysem tożsamości współczesnego człowieka, i rodziny, wychowania, podmiotowości, brakiem szacunku dla godności osoby i wartości życia ludzkiego, a także przynależności do rodziny, kultury, tradycji i religii, warto pamiętać o głównej przyczynie charakterystycznej dla obecnych czasów – powszechnej ucieczki od odpowiedzialności wychowawczej. Wynika ona przede wszystkim z lekceważenia istoty i wagi tego, kim jest człowiek i co naprawdę znaczy być człowiekiem. Zamieszanie wokół wizji samego istnienia istoty ludzkiej i wynikająca z niej rewolucja antropologiczna pociąga za sobą odrzucenie ludzkich więzi, co staje się coraz powszechniejsze z powodu błędnego pojmowania wolności i samorealizacji. Prowadzi do kryzysu wychowania oraz marnowania czasu na realizowanie wyzwań nowoczesnej rzeczywistości społecznej. Ograniczając wpływ rodziny i szkoły na kształt wychowania dzieci i młodzieży pozorną ustawicznymi reform, próbuje się formować człowieka na miarę czasów, w jakich przyszło mu żyć, nie dostrzegając skutków zaniedbań wychowawczych i rozmywania granic odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka. Poważnym zaniedbaniem odpowiedzialnego wychowania młodych pokoleń jest też błędna interpretacja własnej natury i wszechobecny permissywizm moralny i wychowawczy. Jest to postawa wychowawcza i społeczna, w ramach której wolność traktuje się na równi z przyzwoleniem na jakikolwiek wybór, okazuje się bezgraniczną tolerancją wobec zachowań innych, a „wolność od” jest głównym motywem działań. U podstaw permissywizmu wychowawczego leży chęć przezwyciężenia autorytaryzmu i rygoryzmu, jaki w przeszłości dominował w systemie edukacji, jednak zachodzące obecnie zmiany powodują tendencję odwrotną: zdegradowanie roli rodziny, szkoły i Kościoła jako instytucji wychowawczych.

Tak rozumiany permissywizm udziela się również rodzicom oraz pedagogom. Coraz częściej nie stawiają oni wymagań, nie wspierają dziecka i ucznia w jego życiowych wyborach, nie protestują przeciw roszczeniowej postawie, spełniają niemal wszystkie zachcianki dziecka, unikają poczucia odpowiedzialności za jego wychowanie i kształcenie.

Jakkolwiek nie są to tendencje powszechne, gdyż znaczna część rodziców i pedagogów wywiązuje się z odpowiedzialności za siebie i wychowywanych, to jednak coraz powszechniejsza obojętność na wartości w życiu rodziców, pracy nauczycieli i wychowawców niesie ze sobą negatywne skutki. Jednym z nich jest ukształtowanie egoistycznego młodego człowieka, który u progu dorosłego życia ujawnia postawy narcystyczne i nie potrafi wziąć odpowiedzialności za siebie i innych. Zachodzi tu prosta zależność: brak odpowiedzialności dorosłych przekłada się na brak odpowiedzialności dzieci i młodzieży.

U podstaw tych demoralizujących postaw leży atak na autentyczną postać rodziny składającej się z ojca, matki i dziecka, a także współzależność kryzysu wychowania i odpowiedzialności z kryzysem rodziny, szkoły i Kościoła. Jeśli do tego uwzględnimy destruktywny wpływ mediów, które coraz częściej ośmieszają tradycyjne normy i wartości moralne, usprawiedliwiają różnorodne formy przemocy, niszczą prawdziwe autorytety i propagują wartości hedonistyczne odnoszące się do najbardziej prymitywnych potrzeb człowieka, to przestaje nas dziwić, że największym wyzwaniem wychowawczym jest ukazanie, że tam, gdzie dochodzi do zanegowania Boga, niszczy się także godność człowieka. Kto zaś broni Boga, ten broni człowieka i broni rodziny jako środowiska przekazywania życia, rozwoju i wychowania. Stąd uwrażliwienie dorosłych, a przez nich dzieci i młodzieży, na uniwersalne wartości, nie wyłączając odpowiedzialności i właściwego rozumienia roli podmiotów i środowisk wychowujących, należy do priorytetowych wyzwań współczesności.

## **R. 1. Instytucjonalne i pozainstytucjonalne środowiska wychowania**

Spółeczna natura osoby i bytowanie wspólnie z innymi sprawia, że każdy człowiek jest w pewnym sensie wychowawcą, ponieważ przez swoje oddziaływanie wpływa, świadomie bądź nieświadomie, na kształtowanie poglądów, zachowań i postaw innych ludzi. Niektóre relacje międzyludzkie układają się w pewne trwałe wzorce i dlatego możemy mówić o środowiskach wychowaw-

czych, w których owe międzyosobowe wpływy są najistotniejsze. Z faktu bytowania wspólnie z innymi w wychowaniu do odpowiedzialności, doceniać należy nie tylko samych wychowywanych, ale również rolę odpowiedzialności rodzicielskiej i jej znaczenie w procesach wychowawczo-socjalizujących, rolę szkoły, Kościoła, wolontariatu czy środków społecznego komunikowania. Z tego też względu w rozdziale pierwszym omówiona zostanie rola instytucjonalnych środowisk wychowujących, takich jak rodzina, szkoła i Kościoł, oraz pozainstytucjonalnych – wolontariatu i mediów. Wyróżnione przestrzenie zostaną opisane w kontekście chrześcijańskiego wychowania integralnego jako zachodzące na siebie i wzajemnie się dopełniające. Zadaniem wyodrębnionych środowisk wychowujących jest wspomaganie wychowanka do osobistego rozwoju i odpowiedzialności zgodnie z przyjętym systemem i hierarchią wartości uniwersalnych, wynikających z aksjologii chrześcijańskiej. W drugim rozdziale tej części publikacji, koncentrując się na aplikacyjnym charakterze wychowania do odpowiedzialności, zostanie ono ukazane jako wyzwanie stojące zarówno przed wychowującymi, jak i wychowywanymi. Realizacja tego wyzwania wymaga respektowania odpowiedzialności jako egzystencjalnej kategorii ludzkiego życia, znajomości czynników warunkujących występowanie i rozwój poczucia odpowiedzialności, promowania i hierarchizowania ludzkich pragnień i aspiracji oraz permanentnej formacji i współpracy wszystkich wychowujących.

### 1.1 Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania

Szczególne znaczenie rodziny wyraża się w tym, że od zarania dziejów pozostaje ona najważniejszym środowiskiem, z którym związane jest życie człowieka. W niej człowiek przychodzi na świat, rozwija się i przygotowuje, by w przyszłości stworzyć i budować nową wspólnotę rodzinną. Na szczególne znaczenie rodzin w życiu człowieka wskazywał Jan Paweł II pisząc: „Pośród wielu dróg rodzina jest drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą. Jest drogą powszechną, pozostając za każdym razem drogą szczególną, jedyną i niepowtarzalną, jak niepowtarzalny jest każdy człowiek” (GS, nr 2). Dlatego zanim podejmę problematykę odpowiedzialności rodzicielskiej i wychowania prospołecznego w rodzinie, chciałabym zwrócić uwagę na rodzinę jako szczególną przestrzeń życia pojedynczego człowieka i formę życia społecznego, która stanowi o integralnym rozwoju i wychowaniu, a równocześnie decyduje o sensie egzystencji jednostki i utrzymaniu tożsamości narodu. Rodzina nosi też znamiona kultury danej społeczności, a jednocześnie w swojej istocie jest uniwersalną wartością, niezależną od kultury i prawa. Myślą przewodnią dla podjętej tutaj refleksji

czynię tezę, iż rodzina jest niezmiennie miejscem integralnego rozwoju i wychowania oraz dysponuje niepowtarzalnym kapitałem, nawet wówczas, gdy sama potrzebuje wsparcia i pomocy. Pytania o wychowawczy potencjał rodziny i jej udział w integralnym rozwoju i wychowaniu są zasadne w obliczu dokonującej się transformacji rodziny i stylu życia małżeńsko-rodzinnego. Przemiany te kreowane są ogólnymi zmianami, które odznaczają się globalnym zasięgiem, ale i szybkim tempem przekształceń zachodzących nie międzypokoleniowo, ale w ramach jednej generacji<sup>1</sup>.

Wychowawczy potencjał małżeństwa i rodziny, o czym pisałam wielokrotnie, wskazując za Janem Pawłem II na rodzinę jako optymalne środowisko przekazywania życia, rozwoju i wychowania człowieka<sup>2</sup>, ujawnia się w złożoności oraz bogactwie życia jednostki i życia małżeńsko-rodzinnego i może być urzeczywistniany przy sprzyjających warunkach lub przeciwnie – ograniczany. Z dotychczasowych badań własnych i poszukiwań wynika, że Jan Paweł II, ukazując rodzicielstwo i wychowanie jako *communio personarum* twierdził, iż podobnie jak sensem małżeństwa jest rodzina, tak sensem małżeńskiej *communio personarum* oraz tego, co się z nią wiąże, szczególnie zaś współżycia małżeńskiego, jest dziecko. Wskazywał na matczyną i ojcowską odpowiedzialność za życie poczęte w łonie matki, które wydane na świat znajduje swe przedłużenie w procesie wychowawczym angażującym oboje rodziców. Odczytując bogactwo przesłania Jana Pawła II, nazwanego nie przez przypadek „papieżem rodziny”, zwracałam uwagę na wychowawczą misję i zadania rodziny tkwiące w przyjęciu i wychowaniu potomstwa, pomocy dzieciom w odnalezieniu prawdy swojego powołania i sensu życia, nakłanianiu ich do wzrastania w rozumności, prawdzie, dobru, wolności i odpowiedzialności; pokazywanie dziecku Boga, który jest Ojcem, Kościoła, który jest nauczycielką i matką, trudu, który jest też radością, powołania, które jest służbą i rozwojem, miłości, która jest darem z siebie, religijnego i moralnego wychowania, które jest kształtowaniem sumienia; zagadnienie przekazywania wiary i nadziei wychowania do przynależności w duchu zachowania tożsamości

<sup>1</sup> D. Opozda, *Wstęp*, w: D. Opozda, M.L. Opiela, D. Bis, E. Świdrak (red.), *Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania*, s. 9.

<sup>2</sup> Por. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 230-243. Zob. też tejsze: *Wychowawczy potencjał małżeństwa i rodziny w nauczaniu Jana Pawła II*, w: A. Rynio, K. Braun, M. Jeziorański, I. Szewczak (red.), *Obudzić (nie) odkryty potencjał małżeństwa i rodziny*, s. 179-210; *Rodzina środowiskiem integralnego wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, w: J.M. Garbula, A. Zakrzewska, W. Szewczuk (red.), *Świat rodziny. Perspektywa interdyscyplinarna wobec trwania i zmiany*, Toruń 2013, s. 28-56; *Rodzina szczególnie miejscem kształtowania miłości*, „Roczniki Pedagogiczne” 3 (2011) nr 3, s. 43-70; *Wychowawcze posłannictwo rodziny chrześcijańskiej w nauczaniu Jana Pawła II*, „Episteme”, s. 51-84.

kulturowej, tradycji narodowej i cnót społecznych; problematykę wychowania do samowychowania w płaszczyznach władzy, pieniędzy i seksu, wychowania do czystości i naturalnego planowania rodziny.

Charakteryzując rodzinę jako pierwsze środowisko, wrażliwe na istotne wartości życia ludzkiego, w którym kształtuje się człowiek wewnętrzny, Jan Paweł II zwracał uwagę na rodzinę jako szczególne miejsce wychowania do miłości i życia we wspólnocie. Ukazywał znaczenie rodzinnego środowiska wychowawczego związanego z procesem socjalizacji i przekazywania podstawowych orientacji religijnej i moralnej. Biorąc pod uwagę obecność w papieskim nauczaniu pojęcia prawa-obowiązku rodziców do wychowania swoich dzieci, Ojciec Święty ukazywał, czego rodzice winni uczyć swoje dzieci i dlaczego środowisko rodzinne wychowawczo oddziałuje najsilniej. Analizując naukę Jana Pawła II dotyczącą małżeństwa i rodziny, doszłam do wniosku, że wychowawczy potencjał rodziny można postrzegać, wychodząc z realistycznego spojrzenia na „żywy konkret” małżeństwa i rodziny, wprowadzający w problematykę miejsca człowieka w rodzinie i właściwie pojętego modelu małżeństwa i rodziny, jak również ich powołania i misji, widzianych przez pryzmat pełnionych przez nią funkcji: biologiczno-opiekuńczej, kulturowo-towarzyskiej, ekonomicznej. Oparta na małżeństwie rodzina wychowuje do odpowiedzialnej miłości w każdym wymiarze, ponieważ wychowuje do odpowiedzialności jako takiej. Wychowuje, gdyż jest środowiskiem ugruntowanym na odpowiedzialności rodziców względem Boga, siebie nawzajem i potomstwa. Dzieci widząc odpowiedzialnych rodziców, same zaczynają pragnąć odpowiedzialności, choć na początku jej znaczenie przeczuwają w sposób nie zawsze uświadomiony. Zadaniem rodziców jest tę odpowiedzialność u dzieci dostrzec, wydobyć i ukierunkować tak, aby postawa ta dojrzała i stała się autentycznie ich własną postawą – wyniesioną z domu, a odnoszoną oraz konfrontowaną wobec wszystkich wyzwań rzeczywistości<sup>3</sup>. Innym ważnym spostrzeżeniem w kontekście problemu zasygnalizowanego w tytule niniejszego paragrafu jest również i to, iż „w rodzinie – wspólnocie życia i miłości – kształtuje się też odpowiedzialność za autorytet i posłuszeństwo, za życie od poczęcia do naturalnej śmierci, seksualność, małżeństwo i prokreację, prawdę, wierność Bogu, słuchanie sumienia i dążenie do świętości. Na mocy prawa, iż dziecko uczy się, widząc przykłady, jego odpowiedzialność (która przecież wynika z życia Łaską, za co odpowiedzialni są najpierw rodzice) w dużej mierze zależy od jakości obserwowanych przez nie relacji rodziców do Boga, ludzi i świata. Jeśli te relacje

<sup>3</sup> A. Rynio, *Wychowawczy potencjał małżeństwa i rodziny w nauczaniu Jana Pawła II...*, s. 202.

są dobre, dziecko w sposób naturalny ma dużą szansę być odpowiedzialne na miarę swoich aktualnych możliwości<sup>4</sup>.

Ojciec Święty uczył, że człowiek jest przyszłością swej rodziny i całej ludzkości, jednakże przyszłość człowieka nierozzerwalnie związana jest z wychowaniem. „Rodząc z miłości i dla miłości nową osobę, która sama w sobie jest powołana do wzrostu i rozwoju, rodzice tym samym podejmują zadanie umożliwienia jej życia w pełni ludzkiego”<sup>5</sup>. Nadto rodzina jest jedyną wspólnotą, w której każdy człowiek jest miłowany „dla niego samego”, a podstawową normą wspólnoty małżeńskiej nie jest własna korzyść i przyjemność. Nie kocha się drugiej osoby dla samej tylko korzyści lub przyjemności, ale samą w sobie i dla niej samej. Każda osoba (mąż, żona, dzieci, rodzice) jest utwierdzona w swej godności, ponieważ jest osobą, jest kochana dla niej samej. Rodzina z natury swojej „chce człowieka dla niego samego”. Kształtuje się jako wspólnota ludzi skupiona na człowieku jako takim, zawsze jedynym i niepowtarzalnym (FC, nr 22)<sup>6</sup>. Będąc kolebką życia i miłości, gdzie człowiek „rodzi się” i „wzrasta”, rodzina spełnia jedyną i niezastąpioną rolę w przekazywaniu daru życia i stwarzaniu najlepszych warunków dla wychowania dzieci i wprowadzania ich w społeczeństwo oraz przyszłe role życiowe. Jan Paweł II uczył, że to przede wszystkim w rodzinie dziecko znajduje miłość i akceptację od momentu poczęcia przez cały proces wzrastania i rozwoju. W rodzinie rozstrzyga się przyszłość człowieka, za którą bierze ona najpoważniejszą odpowiedzialność, i w której się na co dzień sprawdza. Rodzina jest środowiskiem jego ziemskiego szczęścia i ludzkiej nadziei. Mężczyzna i kobieta jako mąż i żona stają się przez poczęcie i narodzenie ojcem i matką – rodzicami. Przez to osiągają nową godność, a zarazem biorą na siebie nowe zadania z punktu widzenia tej konkretnej wspólnoty, jaką jest ich rodzina,

<sup>4</sup> Tamże, s. 203.

<sup>5</sup> Jan Paweł II twierdził: „Rodzić znaczy zarazem wychowywać, a wychowywać znaczy rodzić. W człowieku, w którym to, co duchowe i co cielesne, wzajemnie się przenika, przenikają się też wzajemnie te dwa wielkie wymiary rodzicielstwa: rodzenie i wychowanie. Wychowywać – to znaczy bardzo wiele. Sami wiecie, jak wiele składa się na ten wielki, długi, cierpliwy proces, poprzez który uczymy człowieka zrodzonego z nas, rodziców, po prostu człowieczeństwa”. Jan Paweł II, *Przekażcie im to co macie najlepszego*. Do uczestników światowego zgromadzenia Ruchu Focolari poświęconego rodzinie i miłości, Rzym, 3 maja 1981, w: C. Drążek, J. Kawecki (red.), *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Kraków 1985, s. 63.

<sup>6</sup> Por. Jan Paweł II, *Kochać drugą osobę dla niej samej*. W czasie Mszy św. dla rodzin chrześcijańskich, plac de Lima, Madryt, 2 listopada 1982, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 155; tenże, *Przyszłość człowieka to sam człowiek*. W czasie Mszy św. dla rodzin chrześcijańskich, Braga – Monte Sameiro, Portugalia, 15 maja 1982, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, s. 90-91.



ale także z punktu widzenia każdej ludzkiej wspólnoty i każdej społeczności: narodu, państwa, szkoły, zawodu czy środowiska<sup>7</sup>.

W dziele wychowawczym najgłębszym elementem, określającym zadania wychowawcze rodziców, jest miłość ojcowska i macierzyńska, będąca normą całej konkretnej działalności wychowawczej. Dziecko jest żywą i nierozzerwalną syntezą ojcostwa i macierzyństwa. Stawszy się rodzicami, małżonkowie otrzymują od Boga dar nowej odpowiedzialności. Ich miłość rodzicielska jest dla dzieci widzialnym znakiem tej samej miłości Boga, „od której bierze nazwę wszelkie ojcostwo na niebie i na ziemi”. Oboje znajdują w rodzicielstwie potwierdzenie swej dojrzałości nie tylko fizycznej, ale również duchowej i zapowiedź przedłużenia własnej egzystencji. Ojcostwo i macierzyństwo w świecie osób to znamię szczególnej doskonałości duchowej. Polega ona zawsze na jakimś „rodzeniu” w sensie duchowym, na kształtowaniu dusz. Ojciec i matka, którzy dali dzieciom samo życie biologiczne, muszą z kolei żmudnym wysiłkiem dopełnić swe rodzicielstwo ojcostwem i macierzyństwem duchowym przez wychowanie. W duchowym ojcostwie czy macierzyństwie zawiera się jakieś przekazanie osobowości<sup>8</sup>. Oj-cowska odpowiedzialność za życie poczęte w łonie kobiety, potem wydane na świat, znajduje swe przedłużenie w procesie wychowawczym. Ojciec jest tym, który przynosi miłość, pokój, bezpieczeństwo, mądrość i sprawia, że syn staje się samodzielny. Ojciec nigdy nie zapomina o swojej odpowiedzialności za rodzinę, obdarza syna odpowiedzialnością szczególną – wymaga i oczekuje odpowiedzi, stawia synowi zadania wymagające, lecz uzdalniające do odpowiedzialności. Jest sługą dziecka, które winien nauczyć odpowiedzialności i służby. Źródłem ojcostwa jest Boże ojcostwo. Samo ojcostwo jest braniem odpowiedzialności za życie i dojrzewanie człowieka, które wymaga dojrzałości rodziców. Dojrzałość ta to stabilna hierarchia wartości i posiadanie sensu życia. Dziecko intuicyjnie wyczuwa jej istnienie lub jej brak. Dojrzałość rodziców uwidacznia się w konsekwentnym wpajaniu dziecku świata wartości z poszanowaniem indywidualności dziecka, przygotowując je do adekwatnych wyborów.

W nauczaniu Jana Pawła II widać rodzinę i trud rodzicielski z nią związany jako ukierunkowanie ku wartościom, wśród których miłość zajmuje miejsce

<sup>7</sup> Por. Jan Paweł II, *Patrzmy na Świętą Rodzinę*. W czasie audiencji generalnej, Watykan, 3 stycznia 1979, w: tamże, s. 56-57; tenże, *Święty Józef objawieniem godności ludzkiego ojcostwa*. W czasie Mszy św. w uroczystość św. Józefa, Terni, 19 marca 1981, w: tamże, s. 77-78.

<sup>8</sup> Por. FC, nr 14, 36; tenże, *Jesteście dla siebie darem*, „L'Osservatore Romano” 15 (1994) nr 8, s. 30; K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1960, 1982, 1986, s. 231-233; Papieska Rada ds. Rodziny, *Ludzka płciowość. Prawda i znaczenie. Wskazania dla wychowania w rodzinie*, Łomianki 1996, nr 37-47.

priorytetowe. To one mają być w procesie wychowania ukazane i przekazane tak, by dziecko samodzielnie na nie zaczęło odpowiadać. Rodzice, będąc wychowawcami dzieci, sami są w pewien sposób wychowywani. Ucząc swoje dzieci człowieczeństwa, sami poznają je na nowo i uczą się go na nowo. Na rodzicach spoczywa zadanie dawania świadectwa prawdzie i miłości. W rodzinie rodzice wychowują dzieci w wierze, a dzieci uczą się wiary przez konkretne życie. Dzięki słowom i świadectwu własnego życia rodzice są pierwszymi i niezastąpionymi katechetami swoich dzieci. Świadectwo życia rodziców zakłada, że dzieci uczą się w rodzinie patrzeć na świat i życie osobiste w sposób chrześcijański zgodny z Ewangelią. Z kolei modlitwa dziecka, mając ogromną siłę, staje się wzorem dla dorosłych: „Modlić się z prośbą i całkowitą ufnością, to znaczy zwracać się do Boga tak, jak czynią to dzieci”<sup>9</sup>.

Zrodzenie, co do ciała oznacza początek dalszego „rodzenia” przez cały proces wychowania. Przekazywanie prawd zawartych w *Dekalogu* nakłada na dzieci i rodziców wspólny obowiązek czci. Postawa czci jest istotnym i koniecznym warunkiem każdego wychowania. Jako zasada, czyli afirmacja człowieka jako człowieka nie przestaje być warunkiem prawidłowego procesu wychowawczego (GS, nr 16).

Bazując na paradygamacie nauczania Jana Pawła II dotyczącego dojrzewania dziecka do odpowiedzialności w rodzinie, warto odnotować i tę prawidłowość, która wynika z prostej obserwacji, iż dziecko najlepiej uczy się przez przykład i świadectwo życia ludzi, z jakimi się spotyka. Jeśli widzi odpowiedzialność, będzie do odpowiedzialności dojrzewać. Miłość rodzicielska od początku staje się duszą, a przez to i normą, która inspiruje i nadaje kierunek całej działalności wychowawczej. Miłość rodzicielska tę działalność wychowawczą ubogaca czułością, dobrocią, usłużnością, bezinteresownością i duchem ofiary. Sprawia, że człowiek urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie. Również istnienie szeregu więzów rodzinnych z braćmi i siostrami, dziadkami i innymi bliskimi krewnymi, jest ważnym elementem harmonijnej równowagi dziecka. Wszyscy członkowie rodziny mają odpowiedzialny obowiązek budowania komunii osób, tworząc z rodziny „szkołę bogatszego człowieczeństwa”. Dokonuje się to przez łaskę i miłość wobec dzieci, chorych i starszych, dzielenie się dobrami, radościami i cierpieniami, przez wzajemną codzienną służbę wszystkich. Pod-

<sup>9</sup> Jan Paweł II, *List do dzieci z okazji Roku Rodziny „Tra pochi giorni” w Roku Rodziny*, Watykan, 13 XII 1994 r., w: P. Słabek, J. Jękot (red.), *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1997, s. 342.

stawowym czynnikiem w budowaniu takiej komunii jest wymiana wychowawcza między rodzicami i dziećmi, w której każdy daje i otrzymuje<sup>10</sup>.

W małżeństwie i rodzinie najskuteczniej wytwarza się cały zespół międzyosobowych odniesień: oblubieńczość, ojcostwo, macierzyństwo, synostwo, braterstwo. Wspólnota rodzinna łączy różne pokolenia i posiada dostateczną siłę, aby osobom do niej należącym i tym, które do niej wchodzą, zapewnić miejsce, w którym odnajdą własną tożsamość. Jednak każdy członek rodziny winien wykazywać troskę nie tylko o własne życie, ale i o życie innych członków rodziny, o ich potrzeby, nadzieje i ideały. We wzajemnych stosunkach członkowie wspólnoty rodzinnej są inspirowani i kierują się prawem bezinteresowności, szanując i umacniając we wszystkich i w każdym godność osobistą<sup>11</sup>.

Życie rodzinne – nauczał Jan Paweł II – musi być doświadczeniem komunii i uczestnictwa. Prawowite współżycie, które rodzi komunię i sprzyja harmonijnemu wychowaniu dzieci, pod osłoną miłości ojca i matki, którzy wzajemnie się uzupełniają i spełniają siebie, sprzyja kształtowaniu nowych ludzi. Stąd też rodzina wezwana jest do otwarcia się na otoczenie społeczne i do tego, by kierując się troską o drugich, poczuciem sprawiedliwości i odpowiedzialności przed całym społeczeństwem, stała się narzędziem ucłowieczenia i personalizacji, wyrażających się służbą bliźniemu w braterskiej pomocy i świadomej obronie własnych praw i obowiązków<sup>12</sup>. W obrębie tej miłości znajdują swój naturalny wyraz, tak ważne w codziennym życiu rodziny, powiązania autorytetu i posłuszeństwa, wykształcenia i nauczania, wolności i odpowiedzialności. Rodzina staje się zatem szkołą tych cnót społecznych, które stanowią o życiu i rozwoju samego społeczeństwa, a więc szkołą miłości, solidarności, sprawiedliwości, dialogu, wszystkich cnót ludzkich i chrześcijańskich. Wprowadza nie tylko w sferę

<sup>10</sup> Por. FC, nr 21; Jan Paweł II, *Homilia [...] podczas Mszy św. w Masłowie*. Kielce 4 czerwca 1991, w: E. Czumakow, D. Sobkowicz (red.), *Bogu dziękujcie Ducha nie gościę. Czwarta Pielgrzymka Ojca Świętego Jana Pawła II do Ojczyzny, 1-9 czerwca 1991 r.*, Warszawa 1991, s. 122-124; tenże, *Rodzina źródłem pokoju dla ludzkości*. Orędzie Papieża Jana Pawła II na XXVII Światowy Dzień Pokoju 1 stycznia 1994 r., „L'Osservatore Romano” 25 (1994) nr 1, s. 4.

<sup>11</sup> Por. FC, nr 15; Jan Paweł II, *Odpowiedzialne rodzicielstwo*. Z przemówienia w Waszyngtonie, 7 X 1979, w: C. Drążek, J. Kawecki (red.), *Dziecko w nauczaniu...*, s. 77.

<sup>12</sup> Por. Jan Paweł II, *Świadczenie o Chrystusie przed światem*. Z przemówienia do robotników Solvayu w Rosignano, Włochy 19 marca 1982, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu...*, s. 145; tenże, „Nie” i „tak” chrześcijaństwa. W czasie Mszy św. dla rodzin, Panama 5 marca 1983, w: tamże, s. 160; tenże, *Rodzina należy do dziedzictwa ludzkości*. List Papieża Jana Pawła II do głów państw 19 marca 1994, w: A. Świerczek (red.), *Rodzino co mówisz o sobie? Dokumenty i przemówienia papieskie w Roku Rodziny*, Kraków 1995, s. 127.

wartości ludzkich, ale także wartości duchowych<sup>13</sup>. W rodzinie osoba znajduje pierwszą i niezastąpioną szkołę bycia naprawdę ludzką. To w niej człowiek przyjmowany jest bezwarunkowo, uczy się istnieć i stopniowo budować swoją osobowość. Odkrywa też, że nie jest centrum świata. Poznaje dogłębnie różne osoby, wzbogacając się. Uczy się być kochanym, kochać siebie i bliźniego, przeżywać pierwsze próby, konflikty i cierpienia. Poznaje radość płynącą z koniecznego panowania nad sobą. Rodzina jest też miejscem, gdzie miłość może posunąć się aż do „oddania swego życia” za tych, których Kochamy<sup>14</sup>.

Wychowanie w rodzinie jest przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem. Rodzice obdarzają swym dojrzałym człowieczeństwem nowo narodzonego człowieka, a ten z kolei obdarza ich całą nowością i świeżością człowieczeństwa, które z sobą przynosi na świat. Dzieje się tak również w przypadku dzieci niepełnosprawnych fizycznie i psychicznie. Jest to proces wzajemny: wychowawcy-rodzice są równocześnie w pewien sposób wychowywani<sup>15</sup>. Tu już nie ma mowy o prawie do wychowania. Jest natomiast mowa o powołaniu, bo przez wychowanie – jak dalej pisze Ojciec Święty – rodzice stają się uczestnikami ojcowskiej, a zarazem macierzyńskiej pedagogii Boga samego<sup>16</sup> wzajemnie się uzupełniając i dopełniając.

Z życiem społecznym w rodzinie łączy się bezpośrednio funkcja kulturotwórcza, jaką spełnia ona względem człowieka i społeczeństwa. Jan Paweł II nauczał, iż rodzina czerpie z wielkiego skarbu całej ludzkości, jakim jest kultura. Przez udział w kulturze człowiek staje się dziedzicem przeszłości, która w nim zamienia się w przyszłość nie tylko własnej rodziny, ale także jego narodu i całej ludzkości<sup>17</sup>. Przede wszystkim w rodzinie przekazuje się kulturę i dlatego od niej

<sup>13</sup> Por. Jan Paweł II, *Zachować duchowe i etyczne wartości rodzinnego życia*. W czasie Mszy św. dla rodzin, Bamenola, Kamerun, 12 sierpnia 1985, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu...*, s. 191; tenże, *Dzień ojca*. Civitavecchia, Włochy, 19 marca 1987, w: tamże, s. 219-220; tenże, *Rodzina uprzywilejowanym miejscem wychowania człowieka*, „L'Osservatore Romano” 13 (1992) nr 6, s. 20.

<sup>14</sup> Por. Jan Paweł II, *Przede wszystkim w rodzinie przekazuje się kulturę*. Z przemówienia do uczestników sympozjum poświęconego duszpasterstwu rodzin w Europie. Rzym, 22-26 listopada 1982, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu...*, s. 156-157; tenże, *Misja rodziny*. W czasie Mszy św. Maastricht, Holandia, 14 maja 1985, w: tamże, s. 185.

<sup>15</sup> Por. Jan Paweł II, *Czym jesteś rodziną chrześcijańska?* Przemówienie Ojca Świętego – 8 października 1990, w: A. Świerczek (red.), *Rodzino, co mówisz o sobie?...*, s. 235.

<sup>16</sup> Por. J. Wilk, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle doktryny Kościoła katolickiego*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienie wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 296.

<sup>17</sup> Por. Jan Paweł II, *Homilia*. Msza św. dla rodzin. Braga – Monte Sameiro, 15 V 1982, w: K. Szczerba (red.), *Wy jesteście moją nadzieją. Słowa Jana Pawła II do młodzieży*, Warszawa 1987, s. 300.

zależy zapewnienie ciągłości w historycznym rozwoju świadomości i kultury narodu. „Rodzina, praca i kultura – stwierdził Papież – wokół tych trzech rzeczywistości kształtuje się życie człowieka, tutaj realizuje się jego człowieczeństwo, buduje jego chrześcijańska osobowość dziecka Bożego, brata innych ludzi i pana stworzenia. Są to owe uniwersalne sfery, które decydują o integralnym rozwoju człowieka”<sup>18</sup>. Jest to jednak zagadnienie na tyle złożone i obszerne, że mogą je tu jedynie zasygnalizować.

Mając na uwadze wychowanie i dojrzewanie dziecka do odpowiedzialności w rodzinie, co dokonuje się przez wychowanie prospołeczne, należy pamiętać, iż choć życie rodziny koncentruje się na Bogu, to z punktu widzenia dziecka Bóg jest jedną z osób, która tworzy z jego ojcem i matką środowisko wzrostu – jakby „gniazdo”. To dopiero później dziecko ma szansę zobaczyć, o ile rodzice mu w tym dopomagają przez mądre wychowanie, że Bóg jest pierwszą Osobą w rodzinie, i że jest jej fundamentem.

Zaprezentowana w wielkim uproszczeniu analiza nauczania papieskiego, z całą odpowiedzialnością pozwala uznać, że rodzina jest postrzegana jako środowisko kształtujące dojrzałą osobowość cechującą się odpowiedzialnością za to, do czego wzywa rzeczywistość, zaś w macierzyństwie i ojcostwie każe zobaczyć szczególną miłość, która wymaga i oczekuje odpowiedzi miłości. Odpowiedzialność jest to stała postawa udzielania odpowiedzi na wezwanie. Pierwsze wezwanie, które dziecko słyszy płynie od matki/ojca, by odpowiedzieć miłością. Jest to najgłębszy sens bycia odpowiedzialnym i nie ma on większych szans ukształtowania się inaczej jak w rodzinie.

Problematyka odpowiedzialności, a szczególnie odpowiedzialności rodzicielskiej, stanowi jeden z najważniejszych aspektów życia człowieka zarówno w indywidualnym, jak i społecznym wymiarze jego rozwoju osobowościowego. Do tej odpowiedzialności człowiek winien być wdrażany od najmłodszych lat swego indywidualnego, jak również społecznego wrostania, najpierw w rodzinie, a następnie w szkole. Za Tadeuszem Sakowiczem można przyjąć, że „jest ona wartością o szczególnym ludzkim wymiarze, gdzie przeplata się to, co naturalne z tym, co kulturowe”<sup>19</sup>. Warto zatem przyjrzeć się temu zagadnieniu, mając na uwadze rzeczywistość rozkładającą się na odpowiedzialność macierzyńską i ojcowską dotyczącą roli mężczyzny i kobiety w akcie poczęcia nowego życia,

<sup>18</sup> Jan Paweł II, *Rodzina – praca – kultura*. Do Papieskiej Rady Świeckich, Castel Gandolfo, 5 X 1981, w: C. Drążek, J. Kawecki (red.), *Dziecko w nauczaniu...*, s. 89.

<sup>19</sup> T. Sakowicz, *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość i problem edukacyjny*, w: U.B. Kazubowska (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010, s. 31.

pielęgnacji i wychowania dziecka oraz przygotowania go do odpowiedzialnej samodzielności.

Zdaniem T. Sakowicza, powołującego się na Krystynę Slany, „owo dualistyczne (macierzyństwo, ojcostwo) podejście do zagadnienia, pomimo, że stanowi jedność w akcie rodzicielstwa podyktowane jest tym, że często jeden z wymienionych rodzajów odpowiedzialności rodzicielskiej w życiu rodziny odgrywa rolę dominującą. W analizie przemian w sferze małżeństwa i rodziny w ponowoczesnym świecie nie da się już pomijać grup nie pasujących do obrazu «normalnego społeczeństwa»: kobiet i mężczyzn nie wchodzących w związki małżeńskie, a żyjących samotnie lub w związkach kohabitacyjnych, bezdzietnych, samotnie wychowujących dzieci, żyjących w związkach homoseksualnych. Nie można nie zwracać uwagi na nasilanie się zjawiska urodzeń pozamałżeńskich, rozwodów czy np. powiększania się bazy konfliktowej partnerów. W społeczeństwie następuje nowa konstrukcja normalności, która niekoniecznie wiąże się z legalizacją, przywiązaniem, trwałością itp.(...). Różnorodność form jest ekspozowana, ale główny typ rodziny formalnej, monogamicznej nie zanika. W obliczu wielości form proponuje się zatem, aby zamiast jednej definicji przyjmować wiele, w zależności od typu związku i jego układu rodzinnego. Pojawienie się różnorodnych form życia rodzinnego zwiastuje potrzebę redefiniowania pojęcia pokrewieństwa, które wcześniej bazowało na «biologicznej prawdzie». Pokrewieństwo często musi być negocjowane, bowiem prawdziwe zaangażowanie emocjonalne ma poważniejsze znaczenie niż konsekwencje seksualnych relacji. Dlatego pojawiają się także nowe tzw. *inkluzywne* (otwarte) sposoby definiowania rodziny, podkreślające znaczenie relacji pomiędzy członkami grupy rodzinnej”<sup>20</sup>.

Mając na uwadze kierunek przemian społecznych, autor za konieczne uznaje przybliżenie niektórych istotnych informacji dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej, przydatnych w pedagogicznej refleksji i działaniach w tym zakresie. Powołując się na Europejską Konwencję o Prawach Dziecka przyjętą w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r., cytuje artykuł 2b, według którego osobą na której spoczywa odpowiedzialność rodzicielska są „rodzice lub inne osoby, albo instytucje upoważnione do wykonywania w części lub całości odpowiedzialności rodzicielskiej”. Ubolewa, że nie wyjaśniono na czym owa odpowiedzialność polega, przyjmując domyślnie, że jest ona rozumiana przez wszystkich obywateli. Zastanawia się też nad faktem braku tego pojęcia w *Słowniku socjologicznym*

<sup>20</sup> K. Slany, *Przemiany w sferze małżeństwa i rodziny w ponowoczesnym świecie*, w: Z. Strzelecki (red.), *Procesy demograficzne u progu XXI wieku. Polska i Europa*, Warszawa 2003, s. 137-138; cyt. za: T. Sakowicz, *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość...*, s. 32.

i *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. Nie wyraża zdziwienia, że problem odpowiedzialności w ogóle, w tym odpowiedzialności rodzicielskiej, staje się coraz bardziej przedmiotem zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin, przynajmniej przez wzgląd na rozliczne jej rodzaje. Za Bożeną Niećko-Bukowską<sup>21</sup> stwierdza, że odpowiedzialność może posiadać formę prawną, moralną, rodzicielską, nauczycielską, polityczną.

W opinii T. Sakowicza pojęcie „odpowiedzialne rodzicielstwo” zostało dość dobrze opracowane w literaturze katolickiej, m.in. przez ks. Bronisława Mierzwińskiego<sup>22</sup>, według którego „odpowiedzialność rodzicielska wobec Boga wynika z powołania małżeńskiego, udzielonego określonej kobiecie i określonemu mężczyźnie, aby stanowili małżeństwo, a wraz z dziećmi powołanymi do życia – rodzinę. Podstawowe zadanie, wynikające z przyjęcia tego powołania pochodzi z udziału małżonków, potencjalnych rodziców, w misterium Boga, który będąc Ojcem i Stwórcą, jest źródłem życia. (...) Odpowiedzialne rodzicielstwo stanowi istotny wyraz miłości małżeńskiej, choć celem wzajemnego daru męża i żony nie jest tylko zrodzenie dzieci, lecz również pogłębienie wzajemnej więzi małżeńskiej. Odpowiedzialne rodzicielstwo jest wolne od mentalności przeciwnej życiu, od pesymizmu i egoizmu. Urzeczywistnia się dzięki sprawnościom moralnym (czyli cnotom), organicznie złączonym z miłością małżeńską, w której umacnianie relacji mąż – żona służy istotnemu zadaniu przekazywania życia. Odpowiedzialne rodzicielstwo przejawia się w szacunku wobec każdego poczętego człowieka”<sup>23</sup>. Przywołaną definicję odpowiedzialności rodzicielskiej T. Sakowicz traktuje jako odpowiedzialność naturalną, która płynie z natury człowieka jako istoty myślącej. „Odpowiedzialność rodzicielską ustanowioną przez naturę cechuje bezpośredniość i bliskość z przedmiotem odpowiedzialności oraz niezależność od uprzedniego uznania czy wyboru, gdyż «immanentna powinność bycia» przedmiotu odpowiedzialności domaga się *a priori* swego wykonawcy. (...) Odpowiedzialność rodzicielska stanowi archetyp wszelkiej odpowiedzialności. Podmiot odpowiedzialności rodzic, odpowiedzialny za dziecko – przedmiot odpowiedzialności (w całości wraz ze wszystkimi jego możliwościami, a nie jedynie potrzebami) przed trybunałem, a zarazem instancją, jaką będzie/jest ów przedmiot odpowiedzialności w przyszłości. Cechą charakterystyczną tego przykładu odpowiedzialności jest fakt kruchości tego bytu, jaki jest przedmio-

<sup>21</sup> B. Niećko-Bukowska, *Perspektywa ujęcia odpowiedzialności*, „Investigationes Linguae” 16 (2008), s. 132.

<sup>22</sup> B. Mierzwiński, *Odpowiedzialne rodzicielstwo*, w: E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1999, s. 313.

<sup>23</sup> Tamże.

tem odpowiedzialności. Silnie uwypukla to element troski moralnej i obowiązku wobec dziecka, które zdane jest na rodzica<sup>24</sup>.

T. Sakowicz kategorię odpowiedzialnego rodzicielstwa odnosi do autorytetu. Autorytetem może być rodzic w rodzinie i nauczyciel w szkole, „który jest sobą i bez względu na okoliczności, w każdym miejscu zachowuje się zgodnie ze swym porządkiem i zasadami, które uznaje”<sup>25</sup>. T. Sakowicz, powołując się na *Małą fenomenologię autorytetu* Władysława Stróżewskiego, główne jego myśli odnosi do pojęcia odpowiedzialności rodzicielskiej. Twierdzi, iż, obok autorytetu rodzicielskiego, który przysługuje każdemu człowiekowi zdolnemu do prokreacji, w odpowiedzialności rodzicielskiej funkcjonuje także autorytet wychowawczy, na który trzeba sobie zasłużyć. „Znaczy to, że podmiot autorytetu musi odznaczać się obiektywnymi cechami, które urzeczywistniają się w nim w stopniu nieprzeciętnym i które sprawiają, że jest on na przykład wybitnym specjalistą w dziedzinie jakiejś nauki, znakomitym artystą lub świetnym praktykiem na polu takiej czy innej działalności. Co więcej cechy te muszą być doprowadzone do szczególnego optimum i stać się wzorcem, którego naśladowanie gwarantuje osiągnięcie określonych wartości. Wypada jednak raz jeszcze podkreślić, że z drugiej strony – bez społecznego uznania stanie się autorytetem jest niemożliwe: jeśli wspomniane cechy nie zostaną dostrzeżone i nie spotkają się z odpowiednim rezonansem, autorytet po prostu się nie pojawi”<sup>26</sup>. W przypadku odpowiedzialnego rodzicielstwa, postrzeganego przez otoczenie, wyznacznikiem autorytetu będzie przede wszystkim miłość małżeńska.

Zajmujący się tą problematyką autorzy: Jan Żebrowski<sup>27</sup>, Hans Goldbrunner<sup>28</sup>, Henryk Cudak<sup>29</sup> czy Urszula B. Kazubowska<sup>30</sup> zwracają uwagę, że jedną z cech dobrego rodzica jest odpowiedzialność za własne życie zarówno w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, jak i duchowej. Według ks. Adama

<sup>24</sup> B. Niećko-Bukowska, *Perspektywa ujęcia...*, s. 134.

<sup>25</sup> W. Dróżka, *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, s. 358; Por. też m.in. też: *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993; *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce 2005; *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat: 1989/1990; 2014/2015*, Kielce 2017.

<sup>26</sup> W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 27-28.

<sup>27</sup> J. Żebrowski, *Odpowiedzialność jako wartość i jej wychowawcze implikacje*, w: U.B. Kazubowska (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość...*, s. 15-30.

<sup>28</sup> H. Goldbrunner, *Odpowiedzialność – między normatywnymi wymaganiami i społeczną rzeczywistością*, w: tamże, s. 59-66.

<sup>29</sup> H. Cudak, *Odpowiedzialność rodziców za losy dzieci jako ważny element kultury pedagogicznej*, w: tamże, s. 79-87.

<sup>30</sup> U.B. Kazubowska, *Odpowiedzialność – różnorodność ujęć i jej znaczenie w rodzinnych procesach wychowawczo-socjalizacyjnych*, w: tamże, s. 88-101.



Skreczki „postawa odpowiedzialności, w najprostszym ujęciu, wymaga spełnienia czterech warunków: wiem, co robię, znam cel działania, przewiduję konsekwencje, przyjmuję i ponoszę te konsekwencje”<sup>31</sup>. Jego zdaniem to proste zestawienie może być bardzo pomocne w procesie wychowania rodzinnego, szczególnie w sytuacjach, które często dzieci określają lapidarnie w sformułowaniu: „Czego rodzice od nas chcą?”<sup>32</sup>.

Znawcy problemu, nie wyłączając przywołanego autora, nie mają wątpliwości, że „wychowanie do odpowiedzialności za własne postępowanie dokonuje się najlepiej w dobrej atmosferze domowej, przepełnionej życzliwością i szacunkiem”<sup>33</sup>. W tym sensie można przyjąć, że podstawową szkołą odpowiedzialności jest zdrowa i bogata duchowo rodzina, w której człowiek rodzi się, dorasta i wychowuje. Zaś wychowanie prospołeczne definiuje się jako „wszelkie przedsięwzięcia i zabiegi zmierzające do ukształtowania pełnej osobowości do optymalnego funkcjonowania jednostki w życiu rodzinnym oraz w środowisku szkolnym, środowisku pracy i życiu publicznym”<sup>34</sup>. Obejmuje ono wszelkie zamierzone wpływy na sferę emocjonalno-wolicjonalną jednostki lub dążenie do wypracowania określonej postawy, umiejętności czy aspektu osobowości. Istotne w tym wychowaniu jest zatem ukształtowanie w wychowanku postaw i zachowań prospołecznych. Tym, co jest charakterystyczne dla wychowania prospołecznego jest fakt, że ma ono zmierzać w kierunku czynności, które zawsze wykonywane są na czyjąś rzecz, na rzecz „obiektów społecznych poza – ja”<sup>35</sup>.

Janusz Reykowski wskazywał, że „kategoria «prospołeczne» odnosi się nie tylko do pojedynczych aktów regulacji, czy pojedynczych działań, lecz także do większych całości behawioralnych, takich jak: działalność prospołeczna, czyli realizowanie takich programów życiowych, w których większą lub mniejszą rolę odgrywa dobro społeczne; prospołeczne «dyspozycje behawioralne», czyli skłonność do podejmowania mniej lub bardziej określonych działań, mających na celu dobro pozaosobiste; poglądy i przekonania prospołeczne, czyli taki sposób myślenia o świecie, który polega na uznawaniu cudzego dobra za wartość i przyjmowania, że wartość ta w mniejszym czy większym stopniu da się zrealizować; uczucia prospołeczne, czyli trwałe stosunek emocjonalny do innych, dzięki któ-

<sup>31</sup> A. Skreczko, *Wychowanie do odpowiedzialności*, [https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/w\\_do\\_odp.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/w_do_odp.html) (dostęp: 10 X 2018 r.).

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> E. Leszczuk, *Wychowanie prospołeczne*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie*, Kraków 1982, s. 301.

<sup>35</sup> Por. J. Reykowski, *Motywacja. Postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979, s. 20-25.

remu dobro innych jest źródłem pozytywnych, a szkoda źródłem negatywnych reakcji emocjonalnych<sup>36</sup>. Autor, interpretując powyższe stanowisko mówiące o działalności, skłonnościach, poglądach czy uczuciach prospołecznych, zwracał uwagę, iż są to „zmiennie dyspozycyjne”, charakteryzujące się stałą gotowością do określonego reagowania i postępowania. Jego zdaniem ta stała gotowość ma aspekt poznawczy (poglądy, przekonania), emocjonalno-motywacyjny (uczucia) i behawioralny (skłonność do prospołecznych działań, dlatego można je określić mianem „postawy prospołeczne”<sup>37</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe stanowiska, Katarzyna Braun wyprowadza własną definicję wychowania prospołecznego, określając je „jako zamierzone oddziaływania wychowawcze, dążące do ukształtowania w wychowanku postawy prospołecznej charakteryzującej się otwartością, solidarnością z innymi oraz gotowością do podejmowania aktywności na rzecz ich dobra”<sup>38</sup>. Z literatury przedmiotowej wynika, że rodzina jest szczególnym miejscem wychowania społecznego. K. Braun, zajmując się tą kwestią, zauważa, że z powodzeniem można ją uznać za miejsce wychowania prospołecznego, czyli zmierzającego do ukształtowania postaw prospołecznych uwrażliwiających na potrzeby innych i motywujących do działań na ich rzecz. Znajduje to potwierdzenie u ks. Wojciecha Bołoz, który stwierdził, że „wśród wielu instytucji zajmujących się uspołecznieniem dzieci i młodzieży najlepiej zadanie to realizuje rodzina”<sup>39</sup>.

K. Braun zauważa też, że dziecko już w najwcześniejszym okresie swego życia winno uczyć się poznawać indywidualne i wspólne dobro, poznawać zasady dobrego postępowania i właściwego rozeznania, co jest dobre, a co złe, przyśwajać sobie pojęcie prawa i obowiązku, poczucie odpowiedzialności, zespołu określonych wartości i współdziałania z innymi osobami<sup>40</sup>. Za autorką można przyjąć, iż środowisko rodzinne dostarcza wszystkich niezbędnych elementów do poprawnego kształtowania się postaw prospołecznych i stanowi sytuację treningową do formułowania się takich pojęć u dziecka, które będą mu pomagać w odpowiedzialnym podejmowaniu obowiązków szkolnych, a później związanych z pracą zawodową i obowiązkami małżeńsko-rodzinnymi, rolami żony, męża, matki, ojca<sup>41</sup>. „W rodzinie jak w żadnym innym środowisku, na pierwszy plan wysuwają się kontakty personalne, a na ich tle kontakty rzeczowe. Kontakty te

<sup>36</sup> Tamże, s. 41.

<sup>37</sup> Por. tamże, s. 42-43.

<sup>38</sup> K. Braun, *Wolontariat w rodzinie*, w: M.T. Kozubek (red.), *Jaka rodzina takie społeczeństwo. Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego*, Katowice 2012, s. 79.

<sup>39</sup> W. Bołoz, *Promocja osoby w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 183.

<sup>40</sup> Por. K. Braun, *Wolontariat w rodzinie*, s. 79.

<sup>41</sup> Tamże, s. 80.

mają duży ładunek emocjonalny, wnoszą atmosferę bezpośredniości i otwartości, wzajemnego zaufania i życzliwości, wierności i oddania<sup>42</sup>.

Wychowanie prospołeczne wymaga stwarzania dzieciom sytuacji, w których będą dokonywali odpowiedzialnych wyborów. W rodzinie niemal każdego dnia zdarzają się sytuacje trudne do rozwiązania przez dzieci. Ważna jest zachęta do samodzielnego rozwiązywania problemów, uczenie nazywania i wyrażania przeżywanych uczuć oraz poszukiwania dróg porozumienia. „Uczenie odpowiedzialności polega na wyrabianiu samodzielności, czyli wyrabianiu gotowości do podejmowania decyzji oraz umiejętności radzenia sobie z problemami. Ważny jest w tym procesie fakt, by wybór był skierowany ku wartościom, a nie stawał się ucieczką przed wysiłkiem i trudnościami<sup>43</sup>. Dzieci obserwując wybory rodziców, oceniają je i budują własny system wartościowania i wyboru. Rodzice nie powinni też zapominać, że odpowiedzialność za drugiego człowieka oznacza wyraźne rozpoznanie granic swojej wolności w odniesieniu do praw dziecka.

Warto też zauważyć, że jedną z naturalnych przyjemności doznawanych w dzieciństwie jest odkrycie: „Potrafię to zrobić”. Jeśli w czasie, gdy dzieci dorastają, wszystkie decyzje podejmują za nie rodzice, jeśli nie stawia się przed nimi żadnych oczekiwań i niczego nie wymaga, istnieje niebezpieczeństwo, że pozostaną one zbyt zależne i nie ukształtują się w pełni jako odrębne jednostki. Nie wykształcą się w nich umiejętności stosownych do ich wieku. Osoby takie nie będą umiały ponosić odpowiedzialności za siebie i innych. Jeśli jednak zaczyna się wymagać od dziecka zbyt dużo, jeśli obciąży się je wymaganiami ponad jego możliwości, istnieje niebezpieczeństwo, że stanie się bierne, zdominowane przez poczucie klęski i wrodzonej nieudolności. Oznacza to, że proces indywidualizacji oraz wykształcenia odpowiedzialności nie w pełni się dokonał.

Zmierzając do konkluzji, należy zauważyć zasadność wskazywania istnienia ścisłego powiązania wolności i odpowiedzialności. „Postawa odpowiedzialności jawi się jako odkrycie i urzeczywistnianie pozytywnego wymiaru wolności: «wolności do czegoś». Zadaniem rodziców jest pomóc swemu dziecku odkryć, że jest wolne do tego, aby w pełni stawać się człowiekiem, aby potwierdzać swoją osobową godność<sup>44</sup>.

Szczególnie dotyczy to rodziców chrześcijańskich, świadomych, że wolność bazuje zawsze na prawdzie, dlatego też wspierają oni dzieło prawdy: odpowiedzialność za prawdę jest jednym z podstawowych znaków odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka. Nie ma innego sposobu wpływania na wolność

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> A. Skreczko, *Wychowanie do odpowiedzialności*.

<sup>44</sup> Tamże.

dziecka, jak przez odkrywanie mu prawdy w duchu miłości. Poczucie odpowiedzialności rodziców za dziecko nie może więc usprawiedliwiać próby narzucania mu czegoś, co godziłoby w jego poczucie godności<sup>45</sup>.

Można zatem przyjąć, że wychowanie do odpowiedzialności jest, w kontekście życia rodzinnego, wychowaniem do współodpowiedzialności. Dziecko w duchu wolności ukierunkowanej na miłość winno poczuwać się także do odpowiedzialności za innych członków rodziny, do której należy. Żyjąc razem z innymi, stopniowo odkrywa konkretne wymiary współodpowiedzialności. Zaś „kształtowanie odpowiedzialności u dziecka łączy się ściśle z jej poczuciem u samego rodzica. Powinno ono mieć charakter «wymagającej miłości»: najpierw od siebie, potem od innych; bowiem tylko wtedy, gdy ktoś potrafi wymagać od siebie, może w sposób odpowiedzialny wymagać od innych”<sup>46</sup>.

Oprócz świadomości pola odpowiedzialności rodziców i dzieci niewątpliwie istotna jest świadomość nieodłącznego związku odpowiedzialności nie tylko z wolnością, prawdą i dobrem, ale miłością, odpowiedzialnym rodzicielstwem i wychowaniem prospołecznym. Przedstawione stanowiska przemawiają za tezą, że człowiek, który kocha i traktuje swoje życie jako dar dla innych, staje się odpowiedzialny za siebie i innych. Rodzina zaś, będąc priorytetowym środowiskiem wychowania, wychowuje do odpowiedzialności w każdym wymiarze, o ile wychowuje do odpowiedzialności jako takiej<sup>47</sup>. Rodzice jako wychowawcy dzieci są w pewien sposób wychowywani. Ucząc swoje dzieci człowieczeństwa, sami poznają je na nowo i uczą się go na nowo<sup>48</sup>, podobnie jak uczą się na nowo zachowań i postaw prospołecznych. Jednak do spełnienia swego zadania i powołania wspólnota rodzinna potrzebuje pomocy innych środowisk wychowujących, co ujmuję w kolejnych paragrafach.

## 1.2 Wychowanie do odpowiedzialności w edukacji szkolnej i działaniach pozaszkolnych

Mówienie o miejscu i roli szkoły w wychowaniu do odpowiedzialności domaga się przede wszystkim uznania często kwestionowanej wychowawczej funkcji szkoły i uświadomienia sobie istoty zarówno samego wychowania, jak i odpowiedzialności. Szkoła jako miejsce zdobywania wiedzy i umiejętności jest

---

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Por. A. Rynio, *Rodzina środowiskiem integralnego wychowania...*, s. 54.

<sup>48</sup> Tamże, s. 55.

jedną z najważniejszych instytucji społecznych, kulturowych i oświatowych. Ponad szkołą stoi państwo, którego zasadniczym obowiązkiem jest upowszechnianie oświaty na wszystkich stopniach i poziomach, a zwłaszcza walka z analfabetyzmem. Obowiązkiem państwa jest troska o dobrobyt ogółu i stworzenie oraz upowszechnienie takiego systemu oświaty, który będzie respektował kulturę danego narodu, jego wartości moralne i religijne. Państwo ma brać na siebie główny ciężar organizowania i prowadzenia nauki, ponieważ tylko ono dysponuje do tego odpowiednimi środkami. Władza państwowa odpowiada za zapewnienie obywatelom prawa do posiadania odpowiedniego systemu oświaty ze wszystkim, co się w tym prawie zawiera. Istotne znaczenie odgrywają takie kwestie, jak kształcenie nauczycieli, środki na prace badawcze, infrastruktura dydaktyczna. W społeczeństwie pluralistycznym zapewnienie usług oświatowych jest zadaniem trudnym i złożonym. Państwo podobnie jak inne instytucje wychowujące winno mieć świadomość istnienia pewnych granic, których przekraczać mu nie wolno. Dotyczy to przede wszystkim prawa rodziców do kształcenia i wychowania swoich dzieci w taki sposób i w takich szkołach, które odpowiadają ich światopoglądowi czy sumieniu. Państwo nie musi przejmować wychowawczych funkcji rodziny, wystarczy, że będzie rodzinę wspomagać, a dopiero w sytuacjach trudnych, w których rodzina sobie zupełnie nie radzi, państwo winno interweniować i spieszyć jej z pomocą.

W drugiej połowie XVIII w. działacze Komisji Edukacji Narodowej zabiegali o dobrą, dostępną dla wszystkich szkołę elementarną. W czasach nowożytnych próbowano ją zreformować. W XIX w. tworzono ochronki i żłobki zapewniające opiekę nad dziećmi w wieku przedszkolnym. W XX stuleciu wielokrotnie zmieniano organizację szkół średnich, a od ponad dwudziestu lat trwa permanentna reforma szkolnictwa wyższego. Szkoła nieustannie podlegała zmianie. Jednak nie wymyślono dotąd żadnej instytucji, którą można by ją zastąpić<sup>49</sup>.

Postęp naukowy, techniczny, komunikacyjny, przemiany społeczne i polityczne, zmiany obyczajowe we współczesnym świecie otwierają przed człowiekiem ogromne możliwości, stawiają mu nowe wyzwania, ale też wiele zagrożeń, niejednokrotnie pozbawiając go korzeni rodzinnych, społecznych i narodowych. Wszystko to sprawia, że na szkołę spada obowiązek nie tylko nauczania, wychowania i wyrównywania szans edukacyjnych, ale także inicjowania aktywności

<sup>49</sup> R. Skrzyński, K. Braun, A. Lendzion, *Wstęp*, w: ciż (red.), *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, s. 5. Zob. też: K. Chałas (red.), *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 1: *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, Lublin 2009; też, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin 2003; B. Śliwerski, *Czy szkoła może jeszcze wychowywać?*, w: tenże (red.), *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole?*, Kraków 1999, s. 78-101.

społecznej i kulturalnej oraz przygotowania ucznia do życia i radzenia sobie z problemami pojawiającymi się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Szkoła koncentruje się głównie na prowadzeniu działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Nadrzędnym jej celem jest wszechstronny rozwój osobowy ucznia uwzględniający indywidualne zaangażowanie, predyspozycje psychofizyczne, umysłowe, społeczno-moralne, kulturowe i religijne. Jest ona powołana, by każdemu dawać szansę kształtowania własnej osobowości, swego życia moralnego i duchowego, a także twórczego włączenia się w społeczeństwo. Realizuje swoje powołanie, gdy pełni funkcję nie tylko nauczającą, ale i wychowującą<sup>50</sup>. Przez proces kształcenia należy rozumieć przekazywanie wiedzy i umiejętności, by uczeń w szkole nabywał sprawności, które pozwolą mu zająć właściwe miejsce w przyszłej pracy zawodowej i aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności i otaczającego świata<sup>51</sup>. Uczeń w szkole, i to niezależnie od jej typu, jest podmiotem działań wychowawczych.

Pedagogiczny leksykon PWN wyodrębnia następujące funkcje szkoły: 1° rekonstrukcyjną – polega na odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej; 2° adaptacyjną – pomaga dostosować się uczniom do zastanych struktur społeczno-politycznych; 3° emancypacyjną – przygotowuje uczniów do systematycznej aktywności samokształceniowej, dzięki czemu będą oni mogli pokonywać istniejące ograniczenia rozwojowe i przekształcać otaczający świat<sup>52</sup>.

Wobec pomniejszania wychowawczej funkcji szkoły, warto za Janem Pawłem II docenić współczesnych pedagogów opierających się pokusie deweyowskiego „progresywizmu pedagogicznego” i redukcji funkcji szkoły do samej dydaktyki, bez kontaktu z tradycją, wychowaniem, etyką i Kościołem. Pamiętać należy, że szkoła przez procesy edukacyjne nie tylko ma podawać informacje, rozwijać zdolności intelektualne, fizyczne czy manualne, a przez to przezwyciężać zjawisko analfabetyzmu, ale winna rozwijać także wrażliwość religijną, moralną, estetyczną i społeczną. Celem szkoły winno być także kształtowanie postawy odpowiedzialności za kształt życia moralnego i narodowego oraz przygotowanie do życia w rodzinie i społeczeństwie. Szkoła ma rozwijać nie tylko zdolności ucznia, ale ma także realizować wychowanie w wymiarze religijnym

<sup>50</sup> Jan Paweł II, *Nauczanie religii w polskiej szkole*. Przemówienie wygłoszone w katedrze wrocławskiej podczas spotkania z katechetami, nauczycielami i uczniami, Wrocław 6 VI 1991, „L'Osservatore Romano” 12 (1991) nr 6, s. 3.

<sup>51</sup> Tenże, *Do nauczycieli i studentów*, Glasgow 1 VI 1982, „L'Osservatore Romano” 3 (1982) nr 10, s. 29.

<sup>52</sup> Por. B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, s. 227-228.

i kulturowym. Ma przygotowywać do zawodu, zapoznawać z historią i kulturą, przekazywać młodemu pokoleniu spuściznę minionych pokoleń<sup>53</sup>.

Zadaniem szkoły jest „stworzenie uczniom warunków umożliwiających odkrycie siebie, uzyskanie poczucia własnej wartości, dojrzewanie społeczne, a przede wszystkim przeżycie radości z własnego rozwoju”<sup>54</sup>. Szkoła ma również sprzyjać wzrostowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym. Sama szkoła stanowi społeczność, w której kształtują się relacje międzypersonalne i rozwija się zdolność do włączenia się w życie wspólnotowe. Pretendując do wypełnienia swojej misji wychowawczej, musi uszanować podstawowe i fundamentalne prawa osoby ludzkiej, wśród których najważniejsze jest prawo do prawdy, wolności, sprawiedliwości i miłości. I nie tylko uszanować. Proces wychowawczy uda się o tyle, o ile będzie bazował na tych prawach i o ile będzie się szanować zasadę pomocniczości, dobra wspólnego i ogólnoludzką solidarność<sup>55</sup>.

Podstawą przygotowania wychowanka do czynnego udziału w życiu społecznym jest pomoc młodemu człowiekowi w odkryciu i zrozumieniu powinności uczestnictwa. Szkoła winna ukazywać ją jako wymóg o charakterze moralnym i kluczową rzeczywistość w przezwyciężaniu różnego rodzaju ubóstwa. Dlatego szkoła jest zobowiązana, aby umożliwić wychowankowi kształcenie w istotnych wartościach tak, aby umiał je odkrywać i uwewnętrznić. Jej ważnym zadaniem jest ukazywanie wychowankom prymatu wartości duchowych nad materialnymi i ekonomicznymi, ponieważ te pierwsze przyczyniają się do rozwoju najszlachetniejszych oraz najbardziej wartościowych elementów ludzkiej osoby<sup>56</sup>. Edukacja szkolna winna pomagać w zrozumieniu faktu, że istotą każdego z powołań jest zdolność składania daru z samego siebie, czyli miłość i poświęcenie<sup>57</sup>.

Mając na uwadze zmieniającą się na naszych oczach rzeczywistość szkolną, która coraz bardziej dryfuje w kierunku szkoły neutralnej światopoglądowo w praktyce unicestwiającej uniwersalne wartości pomocne w rozpoznawaniu prawdziwej natury człowieczeństwa, nie dziwi fakt, że szkoły w Polsce coraz bardziej tracą możliwość formowania uczniów, którzy byliby dojrzałymi w pojmowaniu tego, co stanowi istotę życia, a zarazem stali by się posiadaczami zasad

<sup>53</sup> Por. A. Rynio, *Szkoła w wychowaniu moralnym*, w: *Pedagogika katolicka...*, s. 359-361.

<sup>54</sup> K. Denek, *Tatrzańskie dyskursy wokół edukacji jutra*, w: T. Koszczyk, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.), *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 1, Wrocław 2007, s. 116. Zob. też tenże, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.

<sup>55</sup> A. Rynio, *Szkoła w wychowaniu moralnym...*, s. 360.

<sup>56</sup> Por. M. Sztaba, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 397-398.

<sup>57</sup> Tamże, s. 400.

przewodnich, pozwalających im pokonać sceptycyzm, niepewność, dezorientację i odnaleźć się w niełatwym dorosłym świecie bez fanatyzmu, bigoterii, obojętności i postawy w rodzaju: „Wszystko mi jedno” lub „Jakoś to będzie”. Ciągłe na nowo reformująca się szkoła polska, mimo pięknych tradycji z jakich wyrasta, w praktyce często ucieka przed odpowiedzialnością za wychowanie i ukazywania obiektywnych i zakorzenionych w tradycji kryteriów osądu i wyborów, jakich uczeń będzie musiał dokonywać w przyszłości<sup>58</sup>.

Zakładając, że wychowanie do odpowiedzialności stanowi strukturalny element edukacji szkolnej i pozaszkolnej istotne wydają się następujące pytania: Jakie miejsce w podstawie programowej, stanowiącej bazę w tworzonych programach wychowawczych i przedmiotowych reformującej się szkoły w Polsce, zajmuje wychowanie „w” i „do” odpowiedzialności? W jaki sposób, budowany na wartościach „opisujących” osobę i stanowiących szansę zgłębienia człowieczeństwa, program wychowawczy stwarza szansę twórczego włączenia się nauczycieli, uczniów i rodziców w jego opracowanie i realizację? Jakie sytuacje wychowawczo-edukacyjne sprzyjają wychowaniu „w” i „do” odpowiedzialności? Mając na uwadze ostatnie pytanie, podejmę rozważania na temat edukacji ku odpowiedzialności realizowanych na godzinach pozostających do dyspozycji wychowawcy klasowego, edukacji aksjologicznej na lekcjach przedmiotowych, edukacji przez sesje popularno-naukowe, projekty aksjologiczne i apele szkolne.

Analizując *Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (...)*<sup>59</sup> jest się niemal pewnym, że wychowanie do odpo-

<sup>58</sup> Szerzej na ten temat w pracach A. Rynio: *Oczekiwany etos nauczyciela w sytuacji zmiany systemowej w Polsce*, w: W. Dróżka, B. Gołębiowski (red.), *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, Kielce 1995, s. 111-123; *Dojrzałość nauczycieli warunkiem twórczego rozwoju i przetrwania cywilizacji*, w: B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, Kielce 2009, s. 41-51; *Nauczyciel między ideałem mistrzostwa a rzeczywistością*, w: K. Stępień (red.), *Zawód nauczyciel. Trudności i perspektywy*, Lublin 2010, s. 7-29; *Współczesna pedagogika a autorytet*, w: M. Bajan, S.J. Żurek (red.), *Etyka nauczycielska*, Lublin 2011, s. 25-42; *Wzór osobowy wychowawcy*, w: S. Wilk i in. (red.), *Drogowskazy wychowania*, s. 61-79; *Pozorność i iluzoryczność reformowania edukacji w Polsce*, w: J. Szymczyk, M. Zemło, A. Jabłoński (red.), *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej*, Lublin 2012, s. 127-137; *Nauczyciel – mistrzem czy urzędnikiem? Na marginesie wychowawczego zadania szkoły i pilnej potrzeby dzielności zawodowej nauczycieli*, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji*, s. 95-117.

<sup>59</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz*



wiedzialności jest obecne jako istotne ogniwo aksjologicznej i wielowymiarowej edukacji przedszkolnej i szkolnej<sup>60</sup>, a nawet pozaszkolnej.

„W zakresie umiejętności społecznych uczeń: odkrywa, że współtworzy różne wspólnoty osób, np. rodzinę, klasę, państwo; identyfikuje się z grupą społeczną, do której należy: rodzina, klasa w szkole, drużyna sportowa, społeczność lokalna, naród; respektuje normy i reguły postępowania w tych grupach; wyjaśnia, iż wszyscy ludzie posiadają prawa i obowiązki, wymienia własne prawa i obowiązki, przestrzega ich i stosuje je w codziennym życiu; przyjmuje konsekwencje swojego uczestnictwa w grupie i własnego w niej postępowania w odniesieniu do przyjętych norm i zasad; ocenia swoje postępowanie i innych osób, odnosząc się do poznanych wartości, takich jak: godność, honor, sprawiedliwość, obowiązkowość, odpowiedzialność, przyjaźń, życzliwość, umiar, powściągliwość, pomoc, zadośćuczynienie, przeproszenie, uznanie, uczciwość, wdzięczność oraz inne, respektowane przez środowisko szkolne; przedstawia siebie i grupę, do której należy, zapisuje swój adres, adres szkoły, zawód i miejsce pracy rodziców; jest powściągliwy w używaniu takich danych w sytuacjach nowych i wirtualnych; rozpoznaje i nazywa wybrane grupy społeczne, do których nie należy, a które wzbudzają jego zainteresowanie, np. drużyny i kluby sportowe, zespoły artystyczne, a także inne narodowości; opowiada ciekawostki historyczne dotyczące regionu, kraju, wyróżniając w nich postaci fikcyjne i realne; stosuje pojęcia: porozumienie, umowa; uczestniczy w wyborach samorządu uczniowskiego w klasie, w szkole; wymienia przykłady powstałych w efekcie porozumień i umów grup społecznych, np. stowarzyszenia pomocy chorym i niepełnosprawnym dzieciom, organizacje ekologiczne, a także stowarzyszenia dużych grup społecznych, jak miasta i państwa czy Unia Europejska; szanuje zwyczaje i tradycje różnych grup społecznych i narodów, przedstawia i porównuje zwyczaje ludzi, np. dotyczące świąt w różnych regionach Polski, a także w różnych krajach; wykorzystuje pracę zespołową w procesie uczenia się, w tym przyjmując rolę lidera zespołu i komunikuje się za pomocą nowych technologii”<sup>61</sup>.

*Rozporządzenie*, wskazując na postulowane osiągnięcia w zakresie rozumienia podstawowych zasad i pojęć etyki, stanowi, że „uczeń: ma świadomość, że

---

*kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, w: [www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356](http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356) (dostęp: 21 VI 2017 r.).

<sup>60</sup> „Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w Internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci”, DzU z 2017 r., poz. 356, s. 13.

<sup>61</sup> [www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356](http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356) (dostęp: 21 VI 2017 r.).

jako człowiek posiada swoją niezbywalną godność oraz że wszystkie inne osoby posiadają taką godność; odkrywa wolność jako wartość przypisaną osobie, także osobie w jego wieku; dostrzega, że granice jego wolności wytycza godność i dobro innych osób, np. z kręgu rodziny, klasy, rówieśników; odkrywa, że jego wybór rodzi konsekwencje, które dotyczą jego samego; dostrzega, że każdy powinien brać odpowiedzialność za swoje wybory; dostrzega, że lepiej poznaje siebie, bardziej się rozwija i czerpie szczęście w relacji z innymi osobami niż w samotności; odkrywa, że współtworzy różne wspólnoty osób, np. rodzinę, klasę, państwo; ma świadomość, że każdej osobie ludzkiej, także jemu, należy się szacunek, że szacunkiem należy obdarzać także wspólnoty osób – rodzinę, klasę, naród (ojczyznę), w tym wspólnotę religijną – a także symbole tych wspólnot; określa, co jest dobre, a co jest złe, w otaczającym go świecie i w świecie poznawanych tekstów oraz podaje uzasadnienie swojego zdania; odróżnia szczęście od doraźnie odczuwanej przyjemności i poznaje, że dobro jest źródłem szczęścia własnego oraz innych osób; odkrywa, że wspólnota osób której jest członkiem, ustanawia swoje zasady (normy) i oczekuje ich respektowania<sup>62</sup>.

Biorąc pod uwagę osiągnięcia w zakresie stosowania poznanych zasad, *Rozporządzenie*, mając na uwadze stan postulowany, stwierdza, że „uczeń: szanuje godność każdej osoby ludzkiej oraz swoją, wyraża swoim komunikatem werbalnym i niewerbalnym; uwzględnia coraz częściej godność i dobro innych osób, podejmując decyzję o działaniu; wyraża szacunek wobec osób, wspólnot osób oraz ich symboli w sytuacjach codziennych i uroczystych, przejawiając właściwe zachowanie; wchodzi w relacje z innymi osobami (rówieśnikami, nauczycielami), szanując to, co jest wartością dla nich i nazywając to, co jest wartością dla niego; naśladuje i przyjmuje jako własne zachowania dobre na podstawie doświadczeń ze świata realnego oraz przykładów płynących z tekstów literackich, filmów i innych źródeł; przestrzega zasad obowiązujących we wspólnocie osób, której jest członkiem”<sup>63</sup>.

Aby jednak postulowany stan osiągnąć, przedszkole czy szkoła zobligowane są do opracowania i przyjęcia własnego programu wychowania i programów przedmiotowych, opracowując ich podstawy, cele, sylwetkę wychowanka, zasady wychowawcze, zakresy edukacji, zadania nauczyciela, zasady współpracy z rodziną i metody realizowania programów. Wykonanie przyjętego programu wychowania połączone jest z działaniami kształcącymi i opiekuńczymi, a także obejmuje zakres zadań istotnych w aspekcie wychowania. Zaplanowany i realizowany program wychowawczy, dydaktyczny i opiekuńczy winien być zindy-

<sup>62</sup> Tamże.

<sup>63</sup> Tamże.

widualizowany i ostatecznie w swoich szczegółach stanowić efekt pracy grona pedagogicznego, przedstawicieli rodziców, Rady szkoły, Samorządu uczniowskiego, jak również sugestii wynikających z diagnozy rozwoju dzieci i młodzieży oraz specyfiki danego środowiska. Działania wynikające z treści programowych powinny się wyrażać w codziennej pracy edukacyjnej wszystkich pracowników oraz w specjalnie zaprojektowanych formach aktywności rozwijających i uzupełniających wychowawcze uwarunkowania uczęszczających do przedszkola czy szkoły dzieci i młodzieży.

K. Chałas, widząc konieczność poszukiwania takich procedur, które pozwolą sproblematyzować intencje i działania towarzyszące opracowywaniu programu wychowawczego szkoły i przyczynią się do demistyfikacji pozoru, w jednym ze swoich artykułów proponuje, aby w tworzeniu dynamicznej struktury programu wychowawczego, otwartego w trakcie jego realizacji na ubogacającą zmianę, która stanie się przestrzenią spotkania podmiotów wychowania i dialogu (nauczycieli, uczniów, rodziców) uwzględniono w budowaniu tożsamości szkoły jako organizacji twórczej, zorientowanej na identyfikowanie szans integralnego rozwoju osoby wychowanka, przez kreowanie i realizację programu wychowawczego szkoły i stworzenie dla każdego nauczyciela przedmiotu nauczania, wychowawcy klasowego i opiekuna organizacji szkolnych szansy wdrażania autorskich rozwiązań w zakresie wychowania przez opracowanie własnego mikrosystemu wychowawczego, sprzyjającego integralnemu rozwojowi osoby ucznia<sup>64</sup>. Taki mikrosystem nauczania wychowującego i wychowania w klasie szkolnej oraz organizacjach młodzieżowych winien stanowić istotne ogniwo programu wychowawczego szkoły. Zaprezentowana przez autorkę propozycja tworzenia programu szkoły stanowi efekt wieloletnich poszukiwań sposobów integralnego wychowania ucznia. Idea ta wdrażana jest w wielu szkołach współpracujących z Katedrą Dydaktyki i Edukacji Szkolnej Instytutu Pedagogiki KUL<sup>65</sup>.

Wśród wstępnych założeń K. Chałas przyjmuje, że teoretyczną podstawę wychowania realizowanego na bazie programu wychowawczego stanowi personalizizm chrześcijański, mający swe odzwierciedlenie w naukach o wychowaniu

<sup>64</sup> K. Chałas, *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, w: E. Stawecka (red.), *Materiały pokonferencyjne ORE*, Warszawa 2017, s. 1-31. Artykuł powstał w związku z regionalnymi konferencjami „Program wychowawczy i działania profilaktyczne realizowane w szkołach i placówkach systemu oświaty. Rekomendowane kierunki działań”, które odbyły się 18 X – 7 XII 2016 r. i zostały zorganizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach programu „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła”.

<sup>65</sup> Por. K. Chałas, *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu. Z doświadczeń Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi*, Warszawa 2012.

– na gruncie pedagogiki personalistycznej. Tłumacząc pojęcie personalizmu (łac. *persona*, osoba, *personalis*, osobowy) zauważa, że dotyczy on tych prądów i nurtów teorii edukacyjnych, które eksponują wartość osoby – jej godność, samoświadomość, rozumność, wolność, zdolność do urzeczywistniania dobra i dążenia do doskonałości, zdolność do miłości i transcendencji. Swoje stanowisko argumentuje poglądami czołowych znawców tej problematyki (E. Mounier, ks. Stanisław Kowalczyk, ks. W. Granat, F. Adamski, Jan Paweł II, ks. M. Nowak, B. Śliwerski)<sup>66</sup>.

Powołując się na Jana Pawła II, stwierdza: „Wychowanek jest rozumiany jako osoba, a więc podmiot wychowania. Zgodnie z normą personalistyczną nie powinien być traktowany jako środek do celów, które rodzą się na zewnątrz, poza nim, a których źródłem może być wychowawca, szkoła, system oświaty. Wychowanek jest celem. W powyższym kontekście priorytetowym zadaniem wychowawczym wydaje się zatem uznanie indywidualności i optymalizacja rozwoju wychowanka: w sferze intelektualnej, emocjonalnej, fizycznej, duchowej – zgodnie z jego możliwościami, przy jednoczesnym uwzględnieniu wieloaspektowej i złożonej osobowości wychowywanego. Wychowanka należy traktować jako integralną całość. Stąd wynika praktyczny wniosek: oddziaływania wychowawcze powinny mieć charakter integralny, docierać do wszystkich stron osobowych, by rozwijać w wychowankach zdolność do integracji myśli, czynów, słów, dawać pełną wizję świata i osoby ludzkiej”<sup>67</sup>. Autorka kontynuując, uważa, iż „w kontekście powyższych założeń zasadne staje się określenie – choć w zarysie – pożądaných efektów wychowania. Św. Jan Paweł II wskazuje następujące: poszanowanie godności człowieka i jego praw; poczucie więzi i przynależności do własnego narodu, identyfikacja narodowa; miłość ojczyzny, postawa patriotyczna; postawa otwartości wobec innych; czynne uczestnictwo w politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym życiu kraju; poczucie wolności; dążenie do prawdy, sprawiedliwości, dobroci, prawości; przejawianie radości; budowanie pokoju; zdolność do dialogu i współpracy; zdolność do przeciwdziałania przemocy”<sup>68</sup>.

Drugie założenie K. Chałas odnosi do aksjologicznego wymiaru wychowania i nadaje mu brzmienie: „Nie ma wychowania bez wartości. Wychowanie bez wartości jest jak pusty dzwon – bez serca – który mimo rozkołysania nie wyda pożądaných dźwięków”<sup>69</sup>. Dalej stwierdza: „W wychowaniu ku wartościom ważnym punktem odniesienia jest koncepcja wartości. Nawiązuje ona do założeń

<sup>66</sup> Tamże, *Wartości w programie wychowawczym szkoły...*, s. 6-7.

<sup>67</sup> Tamże, s. 7.

<sup>68</sup> Tamże, s. 7-8.

<sup>69</sup> Tamże, s. 8.

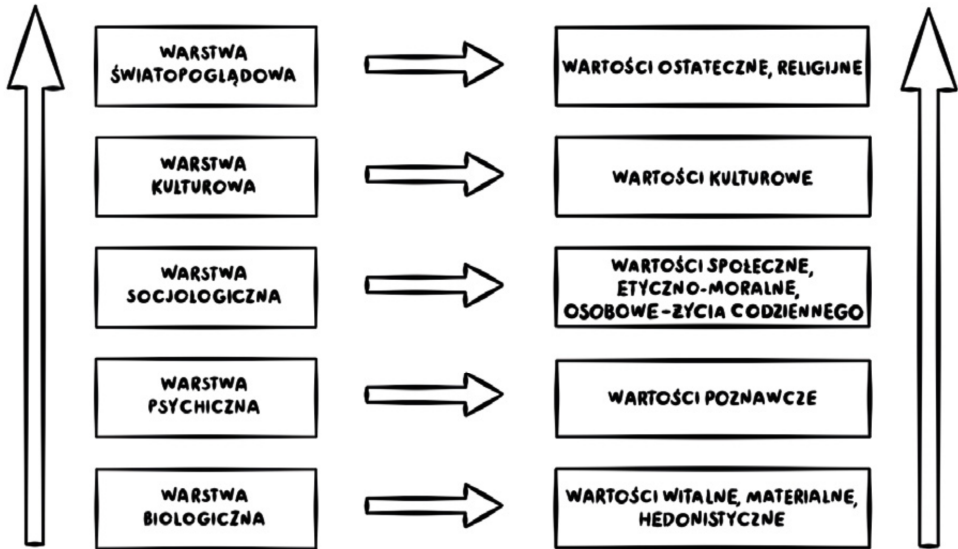
obiektywizmu aksjologicznego, według którego wartości istnieją niezależnie od świadomości, dążeń, uczuć, oceny podmiotu jednostkowego i społecznego. Tak rozumiana wartość jest niezależna od podmiotu, nie zmienia się pod wpływem subiektywnych przeżyć – jest autonomiczna w aspekcie czasowym i treściowym. Jednak domaga się ona odpowiedzi człowieka, adekwatnego wartościowania, przyjęcia pozytywnej postawy wyrażającej się w urzeczywistnianiu wartości, a więc nabywaniu takich ustosunkowań, które stawać się będą cechą jego osobowości. W ten sposób wartości nabierają podmiotowego wymiaru<sup>70</sup>.

Inne założenia dotyczą programu wychowawczego szkoły, integralnego rozwoju oraz wychowania. Program wychowawczy szkoły autorka definiuje jako całościowy opis celów, zadań, sposobów działań oraz osiągnięć wychowawczych, które zamierza zrealizować szkoła. W momencie jego tworzenia powstają zasadnicze pytania: Jakie wartości winny stanowić podstawę aksjologiczną programu wychowawczego szkoły? W jaki sposób zbudować program wychowawczy, by 1° proces wychowania szkolnego miał holistyczny charakter; 2° obejmował wszystkie warstwy życia i funkcjonowania człowieka oraz wszystkie płaszczyzny życia szkoły, w których „rozgrywa się” treść i jakość wychowania; 3° stwarzał szansę twórczego włączania się nauczycieli, uczniów i rodziców w jego opracowywanie i realizację? Z udzielonych odpowiedzi wynika, że opracowując program wychowawczy, należy pamiętać nie tylko dla kogo on powstaje i kim jest ten, dla którego program jest przygotowywany, ale nie wolno zapominać o integralności wychowania i jego aksjologicznym charakterze. Chcąc pozostać wiernym podstawie programowej, niezbędne jest, aby pierwszą strukturę tworzył zespół wartości opisujący osobę. Są nimi: godność, rozumność-mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości i transcendencji. Istotnym zadaniem edukacyjnym jest wspomaganie młodych ludzi w poznaniu tych wartości i ich urzeczywistnianiu. Zdaniem K. Chałas byłoby dobrze, gdyby drugą strukturę aksjologiczną tworzyły wartości związane z poszczególnymi „warstwami rozwojowymi” człowieka, tak jak je rozumiał S. Kunowski w swej integralnej koncepcji rozwoju i wychowania<sup>71</sup>. Warto nadmienić, że z każdą warstwą w naturalny sposób łączą się charakterystyczne dla niej wartości. Jednym z istotnych czynników dynamizowania rozwoju poszczególnych warstw i ich wzajemnej integracji jest urzeczywistnianie tych wartości<sup>72</sup>. Związek warstw rozwojowych ze strukturami wartości przedstawia schemat 4.

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996.

<sup>72</sup> K. Chałas, *Wartości w programie wychowawczym szkoły...*, s. 11.



Schemat 4. Związek warstw rozwojowych ze strukturami wartości

Z warstwą biologiczną związane są wartości: 1° witalne: zdrowie, pokarm, powietrze, ruch, wypoczynek, wartości geograficzno-klimatyczne; 2° materialne: wszystkie dobra materialne ułatwiające życie, zapewniające egzystencję, pieniądze, mieszkanie, środki lokomocji, sprzęt techniczny; 3° hedonistyczne: wolność, seks, zabawa. Z warstwą psychiczną integralnie związane są wartości poznawcze: wiedza, nauka, mądrość, odkrywczność, twórczość. Przyjęcie przez młodego człowieka wartości nauki, jego pozytywny stosunek do procesu kształcenia i samokształcenia, zaangażowanie w zdobywanie wiedzy i umiejętności, które stanowią czynniki rozwoju myślenia, wyobraźni, pamięci, uwagi są elementami tworzącymi podstawę rozwoju warstwy psychologicznej. Warstwa socjologiczna wyraża się w spontanicznym nawiązywaniu przez młodego człowieka kontaktów z rówieśnikami, zainteresowaniu inną płcią, budowaniu związków przyjacielskich i uczuciowych, poszukiwaniu uznania jako członek grupy i wspólnoty, podejmowaniu zadań i obowiązków społecznych w rodzinie i klasie szkolnej czy organizacjach młodzieżowych, a w dalszej perspektywie w podejmowaniu działań na rzecz coraz szerszych grup społecznych: parafii, Kościoła, grupy zawodowej, samorządu lokalnego, narodu, państwa. Podstawę rozwoju tej warstwy stanowi urzeczywistnianie wartości moralnych, osobowych (życia codziennego) i społecznych (podstawowych). One warunkują komunikację i integrację społeczną, porozumienie, współpracę i współdziałanie dla dobra wspólnego. Grupę wartości moralnych stanowią: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności, poszano-

wanie prawdy, dobroć<sup>73</sup>. Do wartości społecznych jako wartości podstawowych K. Chałas, odwołując się do założeń S. Kunowskiego, zalicza: Ojczyznę, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycję narodową, prawa człowieka, godność człowieka, wolność, pokój, tolerancję, sprawiedliwość, równość społeczną, zabezpieczenie społeczne, demokrację, solidarność. Stanowią one fundament porozumienia i działania społecznego. Ich urzeczywistnianie sprawia, że grupa społeczna może razem żyć i komunikować się.

Tworząc program wychowawczy bazujący na wartościach, pamiętać należy, że „spektrum wartości osobowych – życia codziennego stanowią: zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, dom, wspólnota, sumienność, uczciwość, honor, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, koleżeństwo, czystość, samodzielność, umiejętność bycia sobą, lojalność, wytrwałość, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, uprzejmość, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerowość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje, sława. Są to wartości zorientowane na funkcjonowanie jednostki w życiu codziennym”<sup>74</sup>. Urzeczywistnianie wartości związanych z warstwą socjologiczną stanowi jedno z ważnych źródeł solidarności między narodami. Ta z kolei staje się zasadą moralną. Rozwój warstwy socjologicznej konstytuuje urzeczywistnianie wartości moralnych, wartości osobowych – życia codziennego i wartości społecznych – podstawowych. One warunkują komunikację i integrację społeczną, porozumienie, współpracę i współdziałanie dla dobra wspólnego. Grupę wartości moralnych stanowią: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie prawdy, dobroć<sup>75</sup>.

Układając program wychowawczy należy mieć też na uwadze, że „duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami. Zastosowanie metody projektu, oprócz wspierania w nabywaniu wspomnianych wyżej kompetencji, pomaga również rozwijać przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Wspiera integrację zespołu

<sup>73</sup> Tamże, s. 11.

<sup>74</sup> Tamże.

<sup>75</sup> Tamże.

klasowego, w którym uczniowie, dzięki pracy w grupie, uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także wzmacniają poczucie własnej wartości. Metoda projektu wdraża uczniów do planowania oraz organizowania pracy, a także dokonywania samooceny. Projekty swoim zakresem mogą obejmować jeden lub więcej przedmiotów. Pozwalają na współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz na zaangażowanie rodziców i uczniów, by proces wychowania szkolnego miał charakter holistyczny, tzn. obejmował wszystkie warstwy życia i funkcjonowania człowieka oraz wszystkie płaszczyzny życia szkoły, w których „rozgrywa się” treść i jakość wychowania.

W odniesieniu do warstwy kulturologicznej (kulturotwórczej), zgodnie z teorią S. Kunowskiego, wyraża się ona w urzeczywistnianiu wartości zawartych w wytworach kultury wyższej – sztuce, poezji, muzyce, plastyce, a także wartości określających kulturę narodu, zawierających się w tradycjach narodowych, pamięci historycznej oraz kulturze ludowej. Wartości kulturowe dynamizują myślenie i wyobraźnię twórczą, stymulują rozwój talentów oraz wpływają na podjęcie procesu twórczego na rzecz rozwoju kultury. Urzeczywistnianie wartości kulturowych sytuuje młodego człowieka na określonej pozycji społecznej, wyznacza miejsce w grupie rówieśniczej, społeczności szkolnej, lokalnej, a nawet szerszej – makrosocjalnej. Jak podkreślał S. Kunowski: „Dojrzałość kulturalna jednostki włącza ją do określonej tradycji historycznej i kulturalnej własnego narodu, do jakiegoś typu myślenia i cywilizacji oraz do kultury ogólnoludzkiej tak przeszłej, jak i współczesnej”<sup>76</sup>.

Wartości kulturowe nie mogą być pomijane w edukacji szkolnej, gdyż stwarzają niezbędne środowisko życia i rozwoju oraz ukierunkowują rozwój jednostek, społeczeństw i narodów. Tworzą również centrum kultury danego narodu. Stanowią o jego życiu, kształtują jego tożsamość, wyrażają to, co pozostaje indywidualne, ale jednocześnie zwrócone ku drugiemu człowiekowi, prowadząc do wspólnego rozwoju.

Co więcej, warstwa kulturowa staje się podstawą budowania warstwy światopoglądowej, która kształtuje się jako ostatnia. Czynnikiem jej rozwoju są wartości osobowe – ostateczne. Decydują one o orientacji życiowej jednostki i wyznaczają, w jakim duchu i w jakim kierunku będą rozwiązywane poszczególne problemy życiowe. Mają one moc regulacyjną. Kierują myślami, wyobraźnią, decyzjami, projektami i działaniami osoby. Do wartości ostatecznych należą: szczęście, wiara, zbawienie, nadanie życiu sensu, życie rodzinne, szczęście osobiste, szczęśliwa miłość, miłość bliźniego, likwidacja nędzy i głodu na świecie, braterstwo między narodami, praca dla społeczeństwa, dobrobyt.

<sup>76</sup> Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 200.



Wśród wyżej wymienionych naczelną wartością staje się szczęście człowieka. Dla osób niereligijnych bywa ono synonimem szczęścia doczesnego osiąganego na Ziemi. Dla człowieka wierzącego w Boga wartość szczęścia nabiera innego wymiaru – jest to szczęście wieczne, osiągane przez urzeczywistnianie wartości religijnych obejmujących: wiarę w Boga, religię, nadzieję, miłość, modlitwę, świętość. Dla chrześcijanina ich źródłem jest Ewangelia. S. Kunowski pisał, że „do głosu dochodzi tu pełnia rozwiniętej duchowości ludzkiej, dzięki czemu rozumność staje się mądrością w szukaniu dobra i prawdy, zdolność do wartościowania stwarza miłość najwyższego ideału Prawdy, Dobra i Piękną, równocześnie wolność wybierania dobrej drogi kształtuje plan życiowy z pełną odpowiedzialnością za swe postępowanie i za innych ludzi, porywy zaś i intuicje twórcze wyłaniają syntezę światopoglądową, a nastawienie otwarte na głębię metafizyczną doprowadza wreszcie do ujęcia źródeł bytu, czyli Absolutu, do dania osobistej odpowiedzi na te stwierdzenia w postaci przekonań religijno-moralnych rozwiązanych teistycznie lub przez negację – ateistycznie”<sup>77</sup>. „W warstwie światopoglądowej następuje integracja kultury i wiary. To swoiste «spotkanie» wartości kulturowych i wartości ostatecznych, zakorzenionych w Ewangelii, jest dla chrześcijanina warunkiem poszukiwania prawdy o świecie i człowieku”<sup>78</sup>.

Nadto w takim programie trzeba uwzględnić fakt, że szkoła jest miejscem, gdzie szczególnie pojawiają się okazje do wyzwania u uczniów zachowań odpowiedzialnych. Są nimi różne uroczystości, imprezy klasowe. Stwarzają one możliwości okazywania sobie serdeczności, sympatii, a nawet usługowości. Szczególną okazją do dzielenia się z drugim bezinteresownością jest pomoc w nauce. Daje ona wiele radości z własnej pracy, utwierdza ucznia w przekonaniu, że jest potrzebny w klasie. Powierzenie młodzieży zadań nastawionych na niesienie dobra innym w warunkach życia szkolnego obejmuje również różne formy działalności samoobsługowej. Są nimi na przykład takie zadania, jak dbałość o czystość w klasie i jej wygląd estetyczny, o teren wokół szkoły<sup>79</sup>.

Grupa klasowa jawi się również jako miejsce umożliwiające aktywność twórczą, ekspresję własnych możliwości, realizację zainteresowań, uzdolnień, talentów i upodobań. Stanowi doskonały teren, gdzie można integrować się przez organizowanie wydarzeń kulturalnych o charakterze charytatywnym dla osób pochodzących z różnych środowisk. Mogą nimi być: koncerty bożonar-

<sup>77</sup> Tamże.

<sup>78</sup> K. Chałas, *Wartości w programie wychowawczym szkoły...*, s. 12-13.

<sup>79</sup> Por. M. Łobockiego: *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998, 2004<sup>4</sup>, s. 90-91; *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, 2009<sup>2</sup>; *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa 1990; *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 1994.

dzeniowe, sztuki teatralne dla chorych w hospicjum, domach dziecka i towarzyszące im czynności związane z przygotowywaniem drobnych upominków. Daje to młodzieży wiele radości i pozwala w sposób wartościowy spędzać czas wolny. Kontakt ucznia z grupą pobudza ją do działania i realizowania swoich możliwości. Wszelkie realizacje dokonane w grupie ożywiają ją, wzmacniają więź i motywację do podejmowania dalszych działań twórczych. Rozwój społeczny i emocjonalny najlepiej przebiega, gdy w pełni przeżywa się znaczące spotkanie z innymi ludźmi, konfrontację postaw, uczuć, poglądów, potrzeb. Dzięki temu doświadczeniu rozszerza się rozumienie tego, co dzieje się między ludźmi, świadomość uwarunkowań ludzkiego działania i współdziałania, zwiększa się umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych.

Klasa szkolna nie jest tylko tym miejscem gdzie kształtują się umiejętności społeczne młodzieży, jest również obszarem, w którym uczy się ona przyjmowania indywidualnej odpowiedzialności za swoje wysiłki, a także odpowiedzialności za drugiego człowieka, szczególnie tego, który znajduje się w potrzebie.

Klasa to także doskonała przestrzeń dla rozwoju postaw prospołecznych przez spotkanie jednostki z innymi. Umożliwia to pełniejszy rozwój, ponieważ następuje on w otoczeniu rówieśników. Specyfikę interakcji w klasie wyznacza obecność nauczyciela, jego działania, sposób pracy z grupą, opinie o uczniach. Stosunki bazujące na zaufaniu i otwartym porozumiewaniu się stanowią podstawę powstawania autentycznej więzi i wzajemnego zrozumienia. Szkoła realizując swe cele dydaktyczne i wychowawcze, stanowi miejsce spotkania i dialogu wychowawcy oraz wychowanka. Codzienne relacje są źródłem doświadczeń, które mają wyposażać uczniów w kompetencje społeczne. Mogą one również wiele nauczyć młodych ludzi. Wysokie zasoby społeczne, które oferują nauczyciele są ważne w pracy z uczniem. Wychowawca z racji niedoskonałości intelektu wychowanka i słabości jego woli musi wskazać mu dobro, które winien realizować oraz pomóc mu w realizacji tego dobra. Wtedy „prowadzi” wychowanka ku pełni człowieczeństwa i uczy go godnie żyć. Podstawowym warunkiem takiego oddziaływania jest zbudowanie relacji wychowawczej na poszanowaniu godności wychowanka, jego odrębności oraz podmiotowości. Taki sposób traktowania uczy go jednocześnie właściwych odniesień do drugiego człowieka i społecznie stanowi bardzo ważne doświadczenie<sup>80</sup>.

Personalistyczne podejście do wychowanka w podstawie programowej wyraża się w jego podmiotowym traktowaniu, czyli akceptacji i empatycznym

---

<sup>80</sup> Por. B. Kiereś, *Wychowawca w relacji z nastolatkiem – przyczynek do dyskusji*, w: K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, Lublin 2012, s. 96.

rozumieniu oraz pozbawionym fasadowości kontakcie z nim. Przejawem takiego podejścia jest porozumiewanie się z nim, które polega na uważnym i aktywnym słuchaniu tego, co ma do powiedzenia. Dobry wychowawca traktuje młodzież jako stających się ludzi i stara się w nich dostrzec nie tylko to, co osiągnęli, ale to, kim stają się i kim mogą stać się w sprzyjających warunkach. Zainteresowanie wychowawcy znajduje wyraz w chętnym przebywaniu z wychowankami, we wchodzeniu z nimi w relacje i w podejmowaniu wspólnych działań. Uznanie podmiotowości wychowanka, o czym też jest mowa w podstawie programowej, to również uznanie jego prawa do realizowania własnych dążeń i zainteresowań, ujawniania własnych przekonań.

Twórcy podstawy programowej, wychodząc z założenia, że kształcenie i wychowanie winny iść ze sobą w parze, a rozwojowi wiedzy ma towarzyszyć kultura fizyczna, moralna i społeczna pozwalająca w pełni zrealizować własne człowieczeństwo, stoją na stanowisku, że szkoła nie może zaniedbywać integralnego wychowania i godzić się na jednostronne przesunięcie w kierunku wykształcenia przy równoczesnej alienacji wychowania i przyzwyczajaniu młodego człowieka do bycia przedmiotem wielorakiej manipulacji. Ich zdaniem w podejmowaniu należycie rozumianego wychowania szkolnego należy uwzględnić całą tradycję i historię danego narodu, państwa, regionu, społeczeństwa. Równocześnie szkoła ma wykluczyć wszelki monopol, który sprzeciwia się godności i prawom osoby, pokojowemu współzyciu, postępowi i upowszechnieniu kultury. Celem szkoły winno być także kształtowanie postawy odpowiedzialności za kształt życia moralnego i narodowego oraz przygotowanie do życia w rodzinie i społeczeństwie. Szkoła ma przygotować do dalszego etapu edukacji lub zawodu, zapoznać z historią i kulturą, pokazując młodemu pokoleniu spuściznę pokoleń.

Wobec niepokojących przejawów życia społecznego autorzy podstawy programowej widzą potrzebę wypracowania programu wychowawczego i takiego systemu kształcenia, który byłby sojusznikiem młodego człowieka w jego ustawicznym napięciu między istnieniem a stawaniem się osobą, wiele miejsca i uwagi poświęcają postawie nauczycieli. Podstawowe zadanie nauczyciela, wychowawcy ustawodawca widzi nie tylko w kształtowaniu osoby, ale w stworzeniu korzystnych warunków dla jego integralnego i dostosowanego do jego możliwości rozwoju. Realizacja tego zadania dokonuje się na drodze spotykania się osób i przekazywania odpowiednich dla tego rozwoju wartości i postaw. Każdy nauczyciel ma być świadom ciężkiej nań misji wychowawczej i wiedzieć, że jego powinnością jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale umiejętność jej praktycznego zastosowania przez uczniów w zetknięciu z otaczającym światem. W postawie nauczyciela, oprócz przykładu życia i budzenia osobistej inicjatywy i współdziałania uczniów, bardzo ważna jest postawa rozumnej miłości i otwartości polegającej na autentycznym

„byciu dla osoby i przeżywania z osobą”. Otwarcie w granicach miłości rodzi wspólne przeżywanie i współodczuwanie wychowawcy i wychowanka. Dzięki miłości wychowawcy wychowywany wyzwała swoją wolność, tworzy w sobie postawę otwartości i kształtuje świadomość normatywną. „Misja «prowadzenia dzieci» w celu nauczenia ich kroczenia drogą życia zakłada obiektywną potrzebę kompetentnego przygotowania ze strony nauczających. Aby podnosić umysły i serca dzieci, trzeba się kształcić. Trzeba osiągnąć odpowiedni poziom intelektualny, moralny, a tego się nie zdobywa poprzez powierzchowne studium”<sup>81</sup>.

Aby jednak wychowanie do odpowiedzialności stało się realnie strukturalnym ogniwem edukacji szkolnej niezbędna jest zawodowa odpowiedzialność nauczyciela. Ogólnie jest ona określana jako podstawowa cecha relacji wychowawczej, odnosząca się do wychowawcy (nauczyciela) i jego działań oraz wychowanka (ucznia) i jego aktywności, której celem jest zarówno optymalizacja oddziaływań pedagogicznych, jak i ochrona dobra osób uczestniczących w interakcji wychowawczej<sup>82</sup>.

Jakie zatem cechy i obowiązki decydują o odpowiedzialności zawodowej nauczyciela? Z pewnością są nimi: świadomość ważności powołania oraz wierność misji nauczycielskiej; autonomia moralna; szacunek dla innych i uznanie ich praw; liczenie się ze skutkami swojego działania; współpraca z rodzicami i znajomość warunków jej skuteczności; posiadanie zdolności empatii, rozumienie uczuć innych i wrażliwość na nie; troska o systematyczny rozwój predyspozycji, kompetencji oraz umiejętności wymaganych od siebie jako dydaktyka, wychowawcy i opiekuna; profesjonalne wypełnienie obowiązków edukacyjnych wobec wychowanków; gromadzenie informacji zwrotnych; harmonijne współdziałanie ze wszystkimi podmiotami współwychowującymi i nadzorującymi; poszanowanie, ubogacanie i wierne przekazywanie dziedzictwa kulturowego; świadome i celowe kierowanie własnym rozwojem (aktywność samokształceniowa i samodoskonaląca nauczycieli); pielęgnowanie zapisanych w *Rozporządzeniu* wartości uniwersalnych (prawda, dobro, piękno); rozumienie i potrzeba uświęconego przez tradycję

<sup>81</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 248.

<sup>82</sup> Por. A. Rynio: *Odpowiedzialna wolność wyzwaniem dla pokolenia współczesnych uczniów i nauczycieli*, w: E. Juško, J. Burgerowa, B. Wolny, D.B. Niziołek (red. nauk.), *Nauczyciel – wychowawca – pedagog. Wyzwania i zadania*, Tarnów 2014, s. 10-26; *Pilnie oczekiwany wzór osobowy nauczyciela i wychowawcy*, w: E. Juško, M. Borys, S. Sorys (red.), *Spółczesność polska wobec przemian i wyzwań XXI wieku. Rodzina – edukacja – samorząd*, Kraków 2014, s. 27-49; *Potrzeba promowania aretologicznej tożsamości nauczyciela-wychowawcy*, w: I. Jazukiewicz (red.), *Teoretyczny i praktyczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, Szczecin 2015, s. 41-62; *Wzory osobowe a budowanie autorytetu nauczyciela i wychowawcy*, w: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne a przestrzenie pedagogiczne*, Szczecin 2017, s. 15-44.

wychowania moralnego, znajomość skutecznego wychowania do wartości w szkole, otwartość na tzw. znaki czasu<sup>83</sup>.

Nie zamierzając w sposób wyczerpujący omawiać poszczególnych obowiązków edukacyjnych nauczyciela i wychowawcy wobec uczniów, w tym miejscu dysertacji ograniczę się jedynie do krótkiego komentarza skoncentrowanego wokół pytania: Jak zatem nauczyciel i wychowawca ma oddziaływać na dzieci i młodzież, aby jego oddziaływanie było skuteczne? Odpowiedź jest prosta: ma być dobrym nauczycielem i wychowawcą, który jasno widzi cel, do którego zmierza, głoszone wartości potwierdza swoim życiem, kocha dzieci i młodzież. Jest odważny, mówi prawdę, wyraża swoje autentyczne przekonania, opowiada się za zasadami moralnymi, staje w obronie krzywdzonych, w odpowiedni sposób upomina tych, którzy źle postępują, zawsze służy innym radą i pomocą. Ma świadomość swoich obowiązków i powinności, ustawicznie dokształca się, jest życzliwy i taktowny, czuje się odpowiedzialny za siebie i innych. Swoje zadania realizuje w sposób kompetentny. Cechuje go pozytywne podejście do drugiego człowieka. Wspiera młodych w podejmowanych wysiłkach, dbając o ich solidne wykształcenie i wychowanie, dobry start w dorosłe życie. Uczy samodzielności w poznawaniu świata oraz odpowiedzialności za swoje postępowanie. Skuteczność jego nauczania kryje się w postawie odkrywania rzeczywistości razem z uczniem, w poznawaniu prawdy. Profesjonalne wypełnienie obowiązków edukacyjnych wobec uczniów i wychowanków zakłada znajomość *Karty Nauczyciela*: „Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju (...). Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego

<sup>83</sup> Por. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*, Warszawa 1996, 2000; M. Gołaszewska, *Przed prawem są wartości. Podstawowe zagadnienia aksjologii ogólnej*, w: *Wartości – wolność – odpowiedzialność*, Katowice 1994; T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafrąńska-Poniewierska, Warszawa 1995, 2015<sup>21</sup>; J. Górniewicz, K. Rubacha, *Drogi do samorealizacji czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Toruń 1993; J. Górniewicz, J. Żuchowski, *Samorealizacja i wychowanie w inspiracji filozofii i psychologii humanistycznej*, w: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna w wychowaniu*, Lublin 1994, s. 63-69; M. Grzywak-Kaczyńska, *Samorealizacja – samowychowanie*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 14 (1978) nr 1, s. 7-17; I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999; K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, 1987<sup>2</sup>; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, s. 291-319; A. Molesztak, A.M. de Tchorzewski, A. Wołoszyn, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Bydgoszcz 1994; A. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1991, 1988<sup>2</sup>.

człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”<sup>84</sup>.

Oznak odpowiedzialności wychowawczej należy też upatrywać w umiejętności budowania międzyosobowych więzi i wewnętrznej siły grupy wychowawczej bazującej na wzajemnym szacunku, zaufaniu i dialogu. Podstawą odpowiedzialności wychowawczej jest respektowanie dobra i godności dziecka oraz poszanowanie i akceptacja jego indywidualności<sup>85</sup>. Pozycję wychowawcy buduje jego postawa odpowiedzialności za wychowanków, którzy zostali powierzeni jego opiece i którym on ma obowiązek wskazywać właściwą drogę formacji moralnej i społecznej.

Odpowiedzialny za siebie i innych nauczyciel wie, że jego zawód jest najwdzięczniejszym zawodem świata, w którym „rozdaje się” i przekazuje samego siebie, zdobytą wiedzę, mnoży się mądrość, obdarza prawdą i dobrem, wpływając na stan posiadania wiedzy uczniów, ich światopogląd, postawy i wybory, a zarazem przyszłe życia. Zdaje sobie sprawę, że w wychowaniu najważniejszy jest przykład, doświadczenie, spotkanie i dialog. Taki nauczyciel wie, że uczniowie nie nauczą się odpowiedzialnej wolności, jeśli nie spotkają na swojej drodze nauczycieli i wychowawców, którzy cenili sobie wolność. W wychowaniu, tak jak i w życiu, wszyscy potrzebujemy mistrzów, którzy, mimo naszej dysproporcji strukturalnej i ciągłego poddawania nas pod panowanie dyktatury „tyranii potrzeb”, będą nam przypominać, że nie jesteśmy przypadkowym produktem ewolucji, i aby być dla siebie, trzeba być dla kogoś innego, kogoś kto pozwala doświadczyć, czym jest prawda, dobro i piękno, o których jest mowa w preambule do Załączników nr 1 i 2 *Rozporządzenia*<sup>86</sup>. Odpowiedzialnie wychowujący nauczyciel jest świadom, że skuteczne wychowanie może dokonać się jedynie we współpracy różnych podmiotów procesu wychowania, ukierunkowanej na realizowanie tego samego i modelu oraz tych samych wartości.

Ma świadomość, że wśród zagrożeń wychowania najgroźniejszy jest propagowany powszechnie permissywizm moralny odnoszący się do podstawowych

<sup>84</sup> *Karta Nauczyciela*, R. 2, art. 6, Warszawa 2002, s. 3.

<sup>85</sup> W. Chudy, *Spoleczeństwo zakłamanie*, Warszawa 2007, s. 350.

<sup>86</sup> Por. *Podstawa programowa dla Oddziałów Przedszkolnych w Szkołach Podstawowych oraz innych form Wychowania przedszkolnego* (DzU, Zał. nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku). „Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji”, s. 2.

wartości życia ludzkiego. Dlatego też nie stroni od podstawowych pytań: Do czego wychować i według jakiego modelu wychowywać? Wychowujący nauczyciel zdaje sobie sprawę, że, zgodnie ze słowami Seneki Młodszeo, „żaden wiatr nie sprzyja marynarzowi, który nie wie do jakiego portu zmierza”. Taki nauczyciel wie, iż w dobrej szkole kształtuje się poczucie odpowiedzialności za podejmowane czynności i realizuje się wychowanie społeczne i obywatelskie. „Kształtuje się młodych ludzi na mądrych obywateli, odpowiedzialnych za siebie, innych, kraj, na ludzi z poczuciem misji”<sup>87</sup>. Zdaniem M. Rembierza „wychowanie rozwijające poczucie misji nie ma na celu urabiania uciążliwych samozwańczych misjonarzy, ale dąży do kształtowania ludzi, którym chodzi «o coś więcej» niż tylko bycie biernym konsumentem podstawianych im ofert. Idzie tu o kształtowanie ludzi żyjących z pasją i wykazujących się odpowiedzialnością za los własny i cudzy”<sup>88</sup>.

W wyrabianiu gotowości do podejmowania odpowiedzialnych zachowań młodzieży, pozostaje jeszcze docenić znaczenie jej aktywności pozaszkolnej<sup>89</sup>. Zajęcia pozaszkolne organizują różne instytucje działające niezależnie od szkoły. Mogą to być: 1° instytucje pozaszkolne powołane do pracy z młodzieżą szkolną (młodzieżowe domy kultury, domy kultury dzieci i młodzieży); 2° instytucje kulturalne i oświatowe przeznaczone dla dorosłych, które udostępnione są młodzieży częściowo lub całkowicie, albo które prowadzą sekcje, kluby młodzieżowe jako swą dodatkową działalność (kluby sportowe)<sup>90</sup>.

Współczesne poszukiwania modeli aktywizowania i zachęcania do obywatelskiej partycypacji można podzielić na kilka rodzajów. W działaniach tych może uczestniczyć również młodzież. Wyróżnia się aktywizację przez: 1° projekty społeczne – najczęściej przez niewielkie projekty lokalne zachęca się osoby lub instytucje do społecznego zaangażowania. Są to działania kulturalne, m.in. koncerty, wystawy, festyny, oraz charytatywne akcje zbiórek funduszy lub przedmiotów na określony cel społeczny, np. pomoc dla potrzebujących; 2° debaty publiczne – o zasięgu lokalnym lub ogólnokrajowym, polegające na zapraszaniu mieszkańców i przedstawicieli różnych środowisk do wspólnej rozmowy o sprawach interesujących ludzi; 3° „akcje społeczne” – akcje z udziałem mediów, an-

<sup>87</sup> K. Denek, *Tatrzańskie dyskursy...*, s. 10.

<sup>88</sup> M. Rembierz, *Pedagogiczna pasja jako filozofia życia*, „Szkice z Teorii Wychowania” 7 (2016) nr 1, s. 27.

<sup>89</sup> Por. B. Smolińska-Theiss, *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*, w: taż (red.), *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*, Warszawa 1988, s. 69-70; A.M. de Tchorzewski, *Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej*, w: tenże (red.), *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Bydgoszcz 2002, s. 39-48; M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.

<sup>90</sup> Por. J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971, s. 57.

gażujące szerokie środowiska, różnorodnych partnerów, podejmujące najczęściej jeden problem, upowszechniające informację o potrzebach lub możliwościach działania, m.in. „Sprzątanie świata”, „Stop piratom drogowym”, „Bezpieczna szkoła”, „Dziecko w Internecie”; 4° tworzenie „Partnerstw Społecznych” – na przykład samorządów z grupami organizacji pozarządowych, prywatnych firm z samorządami lub organizacjami<sup>91</sup>.

Placówki wychowania pozaszkolnego pełnią podwójną rolę w jednolitym systemie wychowania. „Są miejscem pożytecznego spędzania czasu wolnego przez liczne rzesze dzieci i młodzieży, zachęcając je do samokształcenia i działalności społecznej, uczą gospodarowania czasem wolnym. Podejmują różnorodną, często bardzo rozległą działalność w środowisku, organizując ją dla celów wychowawczych”<sup>92</sup>.

Nowym obszarem społecznej partycypacji są dzisiaj organizacje pozarządowe. Potoczne ich rozumienie odnosi się do ich niezależności od administracji publicznej. Inne definicje zwracają uwagę na ich niedochodowy charakter i podają, że są to fundacje i stowarzyszenia oraz inne związki niezależne od państwa, które nie prowadzą działalności nastawionej na zysk, zakładane i kierowane są przez własnych członków, bez ingerencji z zewnątrz<sup>93</sup>. Główne formy działań organizacji pozarządowych to bezpośrednio świadczenie usług i wsparcie finansowe oraz rzeczowe dla osób potrzebujących. Ważne jest również mobilizowanie i edukacja opinii publicznej, upowszechnianie informacji oraz rzecznictwo interesów członków i podopiecznych organizacji. Działalność organizacji społecznych tworzy obraz niezliczonej liczby inicjatyw, jakie wzbogacają przestrzeń społeczną, socjalną, ekonomiczną i edukacyjną<sup>94</sup>. Sektor pozarządowy w Polsce jest uznawany za sektor młody, dynamiczny, także jeśli mowa o wieku angażujących się osób, zwłaszcza wolontariuszy. W środowisku tym pełen pomysłów młody człowiek, szukający celu w życiu ma szansę podejmować życiowe

<sup>91</sup> Por. A. Naumiuk, *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań – opinie i postawy*, Toruń 2007, s. 76.

<sup>92</sup> J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, s. 60.

<sup>93</sup> Por. A. Zych, *Organizacje pozarządowe*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 162.

<sup>94</sup> Tamże, s. 162-163; E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Kraków 2008; M. Jeziorański, *Alienacja młodych w subkulturach*, w: K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, s. 283-299; M. Czerepaniak-Walczak, *Zaangażowanie w szkole – szkoła zaangażowania. O możliwościach i utrudnieniach demokratycznego uczestniczenia uczniów w sferze publicznej*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 139; B. Chrostowska, *Doświadczenie aktywności społecznej przez młodzież w organizacji pozarządowej*, w: B. Chrostowska, E. Kartowicz, C. Kurkowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Toruń 2010, s. 27-35.



eksperymenty i jednocześnie uczestniczyć w zmianach społecznych. Zadaniem tych organizacji jest również edukacja w zakresie działania dobra dla innych, myślenia w kategoriach grupy czy społeczeństwa w ogóle<sup>95</sup>. Do tego niezbędne jest zestrojenie własnych dążeń z dążeniami ludzi podobnie odczuwającymi, poddanie się dyscyplinie wewnątrzorganizacyjnej, utrzymanie swoich czynności w granicach określonych statutem, uznanie nadrzędności dobra wspólnego nad własnym<sup>96</sup>. Organizacje pozarządowe wzmacniają więzi społeczne, co stanowi w dzisiejszych czasach ważne przesłanie edukacyjne wobec coraz silniejszych oznak wyobcowania, zamykania się ludzi w kręgach własnych zainteresowań.

Nieformalne grupy i organizacje społeczne stanowią doskonałe miejsce samorealizacji dla twórczych jednostek i trudno ich nie docenić w integralnym wychowaniu, szczególnie ludzi młodych, podobnie jak trudno nie docenić przynależności kulturowej, czy relacji wychowania do odpowiedzialności do wspólnot pochodzenia. Podejmowana na ich rzecz praca jest czymś więcej niż tylko działaniem, to misja, gdzie wyznacznikiem wszelkiej aktywności są potrzeby ludzi. Emocjonalne zaangażowanie rodzi atmosferę zaufania, poczucia wspólnoty. Promowanie i wzmacnianie nowych pomysłów jest odpowiedzią na zmieniające się dynamiczne potrzeby i problemy społeczne. W zakresie awansu zawodowego organizacje pozarządowe stanowią obszar kreowania liderów, medialnych osobowości i ważnych postaci w środowisku lokalnym. Aleksander Kamiński pokazywał istotną rolę organizacji społecznych w integrowaniu jednostek. Wskazywał na istnienie więzi jednostki ze społecznością lokalną i narodem. Funkcja wzajemnej integracji jednostek i grup w działaniu stanowi formę zapobiegania atomizacji życia społecznego. Wszelkie frustracje, które nie znajdują zrozumienia we wspólnocie i więziach rodzinnych przyczyniają się do powstawania i utrwalania patologii, agresji, zaburzeń psychicznych<sup>97</sup>.

Koncepcja działania społecznego pozwala myśleć o człowieku jako o jednostce wartościowej samej w sobie, przełamuje myślenie o ludziach niepotrzebnych, dając drogę możliwościom ludzkim. Znaczącą rolę społeczną ogrywa również przekaz wartości w środowisku. Odpowiedzialność, godność, bezinteresowność, solidarność, samopomoc, szczęście, to wartości, do których program wychowawczy szkoły, szkoła i środowisko wychowują w sposób ciągły.

<sup>95</sup> A. Naumiuk, *Uczestnictwo społeczne młodzieży...*, s. 43.

<sup>96</sup> M. Porowski, *Organizacje samorządowe – problem autonomii i funkcji*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1993, 1995<sup>2</sup>, s. 456.

<sup>97</sup> Por. A. Naumiuk, *Uczestnictwo społeczne młodzieży...*, s. 46; M. Winiarski, *Funkcje organizacji i stowarzyszeń społecznych w środowisku lokalnym*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna...*, s. 196.

Mając natomiast na uwadze zalecane przez *Zarządzenie* budowanie programu wychowawczego szkoły, a następnie jego realizację, trzeba pamiętać o obecności nadrzędnego celu wychowania, jakim jest integralny rozwój i osiągnięcie przez wychowanka pełni człowieczeństwa. Dlatego też zgadzam się z opinią z K. Chałas, że „zadaniem twórców i realizatorów nie powinno być poszukiwanie wartości, które znajdą swe miejsce w programie wychowawczym, gdyż są one uwarunkowane fenomenem osoby wychowanka, warstwicową teorią rozwoju i specyfiką kultury kraju i środowiska, w którym funkcjonuje wychowanek. Podstawowym zadaniem jest natomiast poszukiwanie sposobów wspomagania dzieci i młodzieży w poszanowaniu tych wartości, w akceptowaniu, przeżywaniu, urzeczywistnianiu oraz w ocenie realizowania przez młodych ludzi wartości i animowaniu innych osób do ich urzeczywistniania. Nade wszystko zadanie wychowawców polega na wspieraniu w konstrukcji własnych, lecz właściwych, struktur hierarchicznych – to jest budowanych na obiektywnej hierarchii wartości, które nie będą tylko preferowane, ale przede wszystkim urzeczywistniane”<sup>98</sup>.

Mimo że we współczesnej szkole często mamy jeszcze „zamęt” w klasie, nauczycieli pozbawionych motywacji, niestabilne prawo i trudności w pełnieniu przez szkołę funkcji środowiska wychowującego, to wciąż są uczniowie i nauczyciele podejmujący wyzwanie. Jednak zawsze potrzebna jest propozycja, która poruszy ich życie. Wszak jedynym punktem, od którego można rozpocząć na nowo, również wówczas, gdy króluje chaos, jest osoba („ja”). Szlachetne wychowanie dzieci i młodzieży, za jakie może uchodzić bazujące na wartościach wychowanie integralne, to najważniejsze zadanie ludzi dorosłych, gdyż nic poza dobrym wychowaniem nie może zapewnić godnej przyszłości ani poszczególnych rodzin, ani całego społeczeństwa. Nie jest jednak możliwe kształtowanie dojrzałych postaw dzieci i młodzieży, jeśli równie dojrzały nie okażą się ludzie dorośli. Kryzys dorosłych nieuchronnie prowadzi do jeszcze większego kryzysu ludzi młodych.

Warto zauważyć, iż w polskich szkołach, po 1989 r. marksistowskie fikcje pedagogiczne zostały niemal natychmiast zastąpione równie szkodliwymi ideologiami „postępowych” reformatorów i ideologów. Przez ostatnich kilkanaście lat „nowocześni pedagodzy” – wbrew oczywistym faktom – powtarzali i powtarzają archaiczne mity o spontanicznej samorealizacji, potrzebie tolerancji, szkole neutralnej światopoglądowo (mimo że niektóre światopoglądy są przestępcze!), wychowaniu bez stresu, a zatem również bez ponoszenia przez uczniów konsekwencji ich własnych czynów. Powyższe analizy ukazują, jak aktualne jest rozumne podjęcie problemu prawdziwego wychowania na terenie szkoły. Zaczyna

<sup>98</sup> K. Chałas, *Wartości w programie wychowawczym szkoły...*, s. 31.

się ono od bycia „ja” w szkole z całą przestrzenią ludzkiego człowieczeństwa: ucznia, nauczyciela i rodzica. Pragnienie ludzkiego „ja” jest większe od każdego osiągniętego efektu, od każdego rozczarowania. Jeżeli czegoś nie rozpoczyna ludzkie „ja”, tak naprawdę nic się nie zaczyna. Wydaje się wówczas, że rzeczywistość kontynuuje obojętnie swój bieg, a człowiek żyje, znosząc okoliczności, czując się niewolnikiem zniechęconym lub znudzonym przy pierwszym podejmowanym kroku.

Tylko wówczas, kiedy rozpoczyna się coś na nowo, podejmując na serio własne pytania i pilne potrzeby kryjące się za pragnieniem znaczenia, prawdy i piękna, które nas tworzą, rzeczywistość otwiera swój skarbiec okazji, spotkań i odkryć. Jeżeli tak nie jest, szkoła, uniwersytet czy każde inne miejsce stanie się anonimową pustynią, gdzie osoby spotykają się powierzchownie, ukazując jedynie swoją zewnętrzną stronę, często bardzo płytko, a więc i gwałtownie. Wykłady, lekcje, ćwiczenia, konwersatoria i rozmowy przestają być miejscem, gdzie człowiek uczy się być wolnym. Zamiast być nadzieją na lepszą przyszłość w wymiarze osobistym i społecznym pogłębiają jedynie istniejące kryzysy, których niejednokrotnie jesteśmy świadkami i współtwórcami. Jak pisał Charles Péguy w 1904 r. w artykule poświęconym szkole, kryzysy nauczania „są kryzysami życia. Społeczeństwo, które nie naucza jest społeczeństwem, które nie kocha siebie, które się nie szanuje. Jest to właśnie przypadek współczesnego społeczeństwa”<sup>99</sup>. Słowa te są niezwykle aktualne także współcześnie.

Z dokonanych analiz wynika, że szkoła jest powołana, by każdemu dawać szansę kształtowania własnej osobowości, swego życia moralnego i duchowego, a także twórczego włączenia się w społeczeństwo. Szkoła realizuje swoje powołanie, jak wskazywał Jan Paweł II, gdy pełni funkcję nie tylko nauczającą, ale i wychowującą<sup>100</sup>. Przez proces kształcenia rozumieć należy przekazywanie wiedzy i umiejętności, by uczeń w szkole nabywał sprawności, które pozwolą mu zająć właściwe miejsce w przyszłej pracy zawodowej i aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności i otaczającego świata<sup>101</sup>. Uczeń w szkole, i to niezależnie od jej typu, jest podmiotem działań wychowawczych, a każdy nauczyciel pełni funkcję wychowawczą.

Jednak instytucje kształcące i wychowujące, w tym szkoła czy uniwersytet, nie są i nie mogą być poza światem, narodem, społeczeństwem. Przeciwnie, znajdują się u samych korzeni tych społeczności, są wyrazem troski i odpowiedzialności za teraźniejszość i przyszłość. Niemniej żaden socjolog, demokratyczny peda-

<sup>99</sup> Ch. Péguy, *Lui è qui*, Milano 1997, s. 39.

<sup>100</sup> Jan Paweł II, *Nauczanie religii w polskiej...*, s. 3.

<sup>101</sup> Tamże, *Do nauczycieli i studentów*, s. 29.

gog czy najlepszy minister nie są w stanie sprawić, aby „ja” osoby podjęło bycie w szkole lub na uniwersytecie na właściwym poziomie, to znaczy na poziomie wolności. Potrzebne jest autentyczne spotkanie. Wolności bowiem doświadcza się wówczas, kiedy spotyka się coś – kogoś, kto nas prowokuje i wyzwala w nas pragnienie pełni, które w sobie nosimy. Współcześnie jest wiele fałszywych obietnic wolności proponowanych ludziom. Jednak wszystkie te złudzenia upadają wobec szczerzego pytania o prawdziwe wyzwolenie.

Dobra szkoła to taka, która pomaga swym wychowankom, by dostrzegali, rozwijali i chronili to, co szlachetne, by nie tylko rozumieli przedmioty szkolne, ale coraz dojrzalej rozumieli samych siebie oraz sens swojego życia. Dobra szkoła, dobry uniwersytet, wprowadza w relacje i wartości, które chronią rozwój człowieka i prowadzą do trwałego szczęścia. Dobry wykładowca, nauczyciel i wychowawca to realista, który uczy realizmu i pokazuje wartość tradycji, dialogu, wiary i kultury. To ktoś, kto potrafi wyjaśnić, że nie jest możliwa spontaniczna samorealizacja, że wiedza nie jest jeszcze mądrością, że być przyjacielem samego siebie, to stawiać sobie mądre i twarde wymagania. Dzięki takim wychowawcom szkoła, ale i uniwersytet staje się miejscem prawdziwego rozwoju i nadziei na przyszłość, a uczniowie, podejmując proces autoformacji i samowychowania, bardziej cieszą się tym, kim są, niż tym, co posiadają.

W planowaniu wychowania do odpowiedzialności w szkole nie można zapomnieć o otwartości wobec społeczeństwa i narodu żyjącego w określonej historii i tradycji kulturowej. Szkoła nie może być zamknięta na wartość odpowiedzialności oraz wartości moralne. Nie może nie chcieć kształtować ludzi sumienia. Być zaś człowiekiem sumienia to znaczy – jak powiedział Jan Paweł II w Skoczowie – „wymagać od siebie, podnosić się z własnych upadków, ciągle na nowo się nawracać. Być człowiekiem sumienia to znaczy zaangażować się w budowanie Królestwa Bożego: królestwa prawdy i życia, sprawiedliwości, miłości i pokoju w naszych rodzinach, w społecznościach, w których żyjemy, i w całej Ojczyźnie. To znaczy także podejmować odważnie odpowiedzialność za sprawy publiczne: troszczyć się o dobro wspólne i nie zamykać oczu na biedę i potrzeby bliźnich w duchu ewangelicznej solidarności: «Jedni drugich brzemiona noście» (Ga 6,2)”<sup>102</sup>.

Wychowanie do odpowiedzialności można uznać za element integralnego wychowania należnego każdemu człowiekowi. Stanowiąc część wychowania moralnego, winno ono być częścią systemu wychowawczego obowiązującego w każdej szkole, a także uwzględniać ciągle niedoceniane i spychane na margi-

<sup>102</sup> Por. Jan Paweł II, *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia*, „L'Osservatore Romano” 16 (1995) nr 7, s. 26-30.

nes nauczanie i wychowanie religijne, które nie może być alternatywą dla etyki. Pisałam o tym szerzej, popularyzując ciekawe propozycje, jakie w tym względzie daje jeden z hiszpańskich moralistów Marciano Vidal, autor podręcznika *Moral Fundamental*, wydanego w Madrycie w 1990 r. i przetłumaczonego na język włoski<sup>103</sup>.

### 1.3 Miejsce Kościoła w wychowaniu do odpowiedzialności

Zakreślony temat zawiera w sobie dwie podstawowe kwestie. Z jednej strony zobowiązuje do zatrzymania się nad problematyką chrześcijańskiego rozumienia wychowania do odpowiedzialności, z drugiej – stawia pytanie o to, na ile i na mocy czego wspomniane wychowanie jest częścią wychowawczej funkcji Kościoła. Niniejsza wypowiedź odwołująca się głównie do nauczania Kościoła od Soboru Watykańskiego II do czasów współczesnych, nawiązując do wcześniejszych autorskich opracowań<sup>104</sup>, będzie podzielona na dwie części. Pierwsza z nich dotyczyć będzie kierunku, w jakim winno zmierzać to wychowanie przy założeniu, że człowiek jest obdarzony wolnością i osobistą odpowiedzialnością, ma działać z poczuciem odpowiedzialności, co zakłada świadomość własnej godności i powołania, chrześcijańskie wychowanie człowieka to wychowaniem ku pełni doskonałości, ku świętości. Druga część poświęcona zostanie kształtowaniu poczucia odpowiedzialności z uwzględnieniem tego, co służy wzrostowi jej świadomości. Najpierw jednak, korzystając z istniejących opracowań, a w szczególności artykułu ks. S. Dziekońskiego, skoncentruję się na pytaniu: Co jest celem chrześcijańskiego wychowania<sup>105</sup>. W wyjaśnieniu tej kwestii pomocne jest nauczanie ojców Soboru Watykańskiego II<sup>106</sup>, a szczególnie wypowiedzi dotyczące chrześcijańskiego ideału wychowania. Ideał ten, tak jak ideał każdego wychowania, jest kompleksem zintegrowanych ze sobą celów, dającym opis w pełni dojrzałej osobowości ludzkiej<sup>107</sup>. Jest koncepcją człowieka doskonałego

<sup>103</sup> M. Vidal, *Manuale di etica teologica*, t. 1: *Morale fondamentale*, Assisi 1994. Szczególnie godne polecenia w aspekcie edukacji moralnej są strony 889-928. Zob. też A. Rynio, *Szkoła w wychowaniu moralnym*, s. 359-372.

<sup>104</sup> Szczególnie mam na uwadze fragmenty dysertacji *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, s. 264-277 i 300-306, które w sposób bardziej kompleksowy ujmują analizowane tu zagadnienie.

<sup>105</sup> S. Dziekoński, *Chrześcijańskie wychowanie dziecka podstawową funkcją rodzin*, „Studia nad Rodziną” 4 (2000) nr 1, s. 77-90.

<sup>106</sup> DWCH, s. 314-324.

<sup>107</sup> Por. P. Poręba, *Ideał wychowawczy w Deklaracji*, „Ateneum Kapłańskie” 60 (1968) z. 6, s. 407. Zob. też S. Chrobak, *O aktualności przesłana Deklaracji o wychowaniu*

na miarę czasów, którą to koncepcję pragnie się zrealizować przez wychowanie prowadzące do odpowiedzialnej wolności i świadomości zadań i obowiązków. Ideał nadaje kierunek i charakter pozostałym celom, które występują w wychowaniu i są precyzowane na podstawie przyjętego i realizowanego w wychowaniu systemu wartości. Przyjrzyjmy się więc ideałowi wychowawczemu określone w nauczaniu Soboru Watykańskiego II, by w ten sposób wyraźniej dostrzec wartość odpowiedzialności osobistej i społecznej, ku jakiej należy wychowywać.

Vaticanum II zagadnienie celu wychowania podejmuje przede wszystkim przy definiowaniu samego wychowania. Zaczyna się ono od stwierdzenia, że nienaruszalne prawo do wychowania należne jest każdemu bez względu na rasę, pochodzenie społeczne czy wiek. Jest to wychowanie przynależące wszystkim ludziom, jako cieszącym się godnością osoby, i odpowiadające ich własnemu celowi wychowania dostosowanemu do wrodzonych zdolności, płci, ojczystych tradycji kulturowych, a jednocześnie otwarte na braterskie współzycie z innymi narodami celem tworzenia prawdziwej jedności i pokoju na ziemi (DWCH, nr 1). W tej płaszczyźnie „prawdziwe wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział” (DWCH, nr 1). Treść zaprezentowanego celu wychowania jest jeszcze bardziej przybliżona w kolejnych stwierdzeniach omawianego dokumentu. Wynika z nich, że ideał wychowania człowieka jako osoby powinien uwzględniać konieczność „harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych” (DWCH, nr 1). Ma zawierać w sobie postulat „zdobywania stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należyтым kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiągnięciu prawdziwej wolności, po wielkodusznym i stanowczym przezwyciężeniu przeszkód” (DWCH, nr 1). Nadto należy przygotowywać poszczególnych ludzi „do uczestnictwa w życiu społecznym, aby (...) mogli włączać się czynnie w różne zespoły ludzkiej społeczności, aby ujawniali przez rozmowę swe własne zapatrywania i chętnie zabiegali o dobro wspólne” (DWCH, nr 1). Oprócz tego należy pobudzać dzieci i młodzież „do oceny wartości moralnych wedle prawidłowego sumienia i do przyjmowania owych wartości przez osobisty wybór, a również do doskonalszego poznawania i miłowania Boga” (DWCH, nr 1).

Po przedstawieniu celu wychowania należnego wszystkim ludziom DWCH koncentruje się na wychowaniu obejmującym tylko chrześcijan (DWCH, nr 1).

---

*chrześcijańskim „Gravissimum educationis”, „Pedagogika Społeczna” 15 (2016) nr 3, s. 145-156; J. Tarnowski, Wprowadzenie do „Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim” (DWCH), w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), Sobór Watykański II...*

Zwraca uwagę, że „wychowanie to zdąża nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej (...), ale ma na względzie przede wszystkim to, aby ochrzczeni, wprowadzani stopniowo w tajemnicę zbawienia, stawali się z każdym dniem coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary” (DWCH, nr 1). Ideał chrześcijańskiego wychowania, prezentowany w dokumencie postuluje kształtowanie w wychowanku takiej postawy, która wyrażałaby się „w prowadzeniu własnego życia wedle nowego człowieka w sprawiedliwości i świętości prawdy (Ef 4,22-24)” (DWCH, nr 1). Natomiast „sednem” głównego celu wychowania chrześcijańskiego jest osiągnięcie tej rzeczywistości, w której chrześcijanie „stają się ludźmi doskonałymi na miarę wieku pełności Chrystusowej (por. Ef 4,13) i przyczyniają się do wzrostu Ciała Mistycznego” (DWCH, nr 1). Równocześnie osiągając ten cel, „świadomi swego powołania niech się przyzwyczajają dawać świadectwo nadziei, która w nich jest (por. 1 P 3,15), jako też pomagać w chrześcijańskim kształtowaniu świata” (DWCH, nr 1). Dokument wyjaśnia, że dzięki chrześcijańskiemu kształtowaniu świata „wartości naturalne włączone do pełnego rozumienia człowieka odkupionego przez Chrystusa przyczyniają się do dobra całej społeczności”<sup>108</sup>. Z powyższego widać wyraźnie, że ojcowie soborowi koncentrują się najpierw na samej egzystencji człowieka, jego prawie do wychowania, życiu cielesno-duchowym nastawionym na rozwój w swej jednostkowości i relacjach z innymi oraz otwartym na rzeczywistość nadprzyrodzoną. Mówią o konieczności uwzględnienia uwarunkowań historyczno-kulturowych środowiska, w jakim żyje i działa konkretny człowiek<sup>109</sup>.

Zdaniem ks. S. Dziekońskiego, powołującego się w tym miejscu na komentarz ks. Mieczysława Majewskiego, wymienione dane naturalne stanowią podstawę do sformułowania celu wychowania przysługującego każdemu człowiekowi<sup>110</sup>. Dopiero później DWCH odnosi się do sytuacji człowieka ochrzczonego. Wskazuje jednakże, że cel wychowania chrześcijańskiego mieści w sobie realizację celu wychowania w ogóle, gdyż w wychowaniu chrześcijańskim ma miejsce udoskonalenie, przemiana naturalnej postawy moralnej i religijnej wychowanka<sup>111</sup>.

Prezentowany przez DWCH ideał wychowania chrześcijańskiego świadczy o czerpaniu przez ojców Soboru ze źródeł ewangelicznych, gdyż jest w nim zawarta idea wspólnoty (*koinonia*), służby (diakonia) i świadectwa (*martyria*), które stanowią syntezę Ewangelii<sup>112</sup>. Te z kolei, w połączeniu z liturgią są widzial-

<sup>108</sup> S. Dziekoński, *Chrześcijańskie wychowanie dziecka podstawową funkcją rodziny*, s. 79.

<sup>109</sup> Tamże, s. 79.

<sup>110</sup> Por. M. Majewski, *Idee pedagogiczne św. Jana Bosko...*, s. 537.

<sup>111</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawowe zasady wychowania w Deklaracji „Ateneum Kapłańskie”* 60 (1968) z. 6, s. 416.

<sup>112</sup> Por. tamże, s. 404.

nym znakiem uobecniania królestwa Bożego na ziemi, co jest szczególną misją Kościoła. Chrześcijanin przedstawiany w ideale wychowawczym DWCH staje się więc, tak jak Kościół, nosicielem tych czterech wielkich znaków – darów: nowego sposobu powszechnej miłości, nowej formy braterskiego współżycia, słowa oraz świadectwa nadziei i zbawienia, a także „świętowania”, które odpowiada głęboko zakorzenionemu w sercu człowieka pragnieniu „świętowania życia”, przyjęcia i uzewnętrzniania w „znaku” daru zbawienia i tajemnicy odkupionego i przemienionego istnienia<sup>113</sup>.

Z moich badań nad istotą wychowania chrześcijańskiego prowadzonych w ramach pedagogiki chrześcijańskiej wynika, iż wychowanie to w swej wielości celów, nie pomniejszając rozwoju osobowego, społecznego i kulturalnego, nie pomija wymiaru życia religijnego i duchowego. Istotne jest nie tylko wychowanie ludzi rozumiejących i szanujących własne człowieczeństwo w wymiarze indywidualnym i społecznym, ale przede wszystkim ludzi, którzy byłiby świadomi swego powołania i otrzymanego daru wiary. Ma to być wychowanie w duchu Ewangelii, a więc zgodnie z odwiecznym przeznaczeniem, czyli ma prowadzić do Boga jako źródła wszelkiej prawdy. Rozwijając świadomość otrzymanego daru wiary, w rezultacie zmierza się do naśladowania Jezusa Chrystusa jako najwyższego ideału człowieka. Biorąc z Bożego, należy przebóstwiać siebie, co ma znaleźć swoje odzwierciedlenie w świadectwie świętości bazującej na cnotach boskich i moralnych. Ideał ten jest głoszony przez tradycję obowiązującą w Kościele i polega na łączności człowieka ochrzczonego z Chrystusem (przez łaskę) oraz na doskonałości chrześcijańskiej w myśl słów Ewangelii wypowiedzianych przez Chrystusa: „Bądźcie wy tedy doskonali jak Ojciec wasz niebieski doskonały jest” (Mt 5,48).

Integracja natury i łaski, będąc nadrzędnym celem tego wychowania, sprawia, iż jest ono ambitne, szlachetne i optymistyczne. Ujmowanie zaś człowieka jako jedności materialno-duchowej zdaje się wyznaczać zadania wychowawcze. Idą one w kierunkach: formacji duchowej i kształtowania postawy zewnętrznej. Formacja obejmuje troskę o osobiste wychowanie religijne, pozytywne i roztropne wychowanie moralne, uczenie oceny wartości i osobistych wyborów, doskonalsze poznanie i miłowanie Boga. Drugi kierunek obejmuje rozwój poczucia odpowiedzialności, przygotowanie do życia społecznego i chrześcijańskie kształtowanie świata. Zadania te wzajemnie ze sobą korelują i pozostają w ściślejszej łączności ze sobą, tworząc nierozzerwalną jedność. Ich celem jest pełny rozwój osobowości człowieka. Aby ten cel osiągnąć, potrzebna jest człowiekowi pomoc. Konieczne

<sup>113</sup> S. Dziekoński, *Chrześcijańskie wychowanie dziecka...*, s. 79-80.



jest budzenie świadomości daru wiary, o którą należy zabiegać i troszczyć się o jej rozwój. Dokonuje się to m.in. przez rozwijanie refleksji nad wartością własnego istnienia, człowieczeństwa i osobowości chcianej przez samego Stwórcę. Pomoc ta jest człowiekowi potrzebna, by mógł on dojść do harmonii rozwoju właściwości fizycznych, moralnych, religijnych i intelektualnych.

Wychowanie chrześcijańskie, stawiając sobie jako wzór i model Boga-człowieka, wychowuje do życia wiecznego. Perspektywa ta ukierunkowuje na nieskończoność, budzi w ludziach otuchę i nadzieję, mimo upadków i niepowodzeń. Wychowane to wyprowadza człowieka z ciasnego koła spraw osobistych, każe mu przekraczać siebie i szukać przyczyny własnego istnienia, sensu i celu. Dąży, aby wszystkie władze człowieka były rozwinięte. Daje możliwość stawania się tym, kim na mocy wszczęcia przez chrzest w Chrystusa być się powinno. Chrześcijanin, świadom swego powołania do świętości, wie, że ma być misjonarzem i to niezależnie od miejsca i okoliczności, w których się znajduje. Pragnie i robi wszystko, by inni poznali prawdziwego Boga w osobie tego, którego Bóg posłał – Jezusa Chrystusa, żeby uwierzyli i przez jedność stali się dla innych znakiem nowości życia.

Mając na uwadze szczegółowy opis celów i zadań wychowania chrześcijańskiego odsyłam do moich publikacji autorskich<sup>114</sup>, jak również ks. J. Bagrowicza<sup>115</sup>, ks. W. Granata<sup>116</sup>, S. Kunowskiego<sup>117</sup>, ks. M. Nowaka<sup>118</sup>, ks. Adama Maja<sup>119</sup>,

<sup>114</sup> M.in. A. Rynio, *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*; taż (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*; taż (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*.

<sup>115</sup> Zob. m.in.: *Bibliografia prac księdza Profesora Jerzego Bagrowicza*, oprac. K. Konecki, I. Werbiński, w: K. Konopczyński, I. Werbiński (red.), *Edukacja, kultura, teologia. Studia ofiarowane Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi*, Toruń 2003, s. 21-30.

<sup>116</sup> W. Granat, *Katolicki ideał wychowawczy*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 25 (1936) z. 8, s. 325-338, z. 9, s. 373-380, z. 10, s. 421-443; tenże, *Kim jestem?*, „Drogi Akcji Katolickiej” 1 (1934) nr 2, s. 5-6; *Zasady pedagogiki katolickiej w świetle dogmatu odkupienia i grzechu pierworodnego*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 28 (1939) z. 1-2, s. 26-53.

<sup>117</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*; tenże, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.

<sup>118</sup> M. Nowak, *Pedagogika chrześcijańska: jej rozwój i aktualny stan*, „Rocznik Pedagogiczny” 27 (2004), s. 37-58; A. Rynio, *Wychowanie religijne w pedagogice katolickiej XX wieku*, „Paedagogia Christiana” 2001, nr 1, s. 43-69.

<sup>119</sup> A. Maj, *Integralne wychowanie w szkole katolickiej. Koncepcja i jej rola we współczesnych tendencjach pedagogicznych*, Lublin 2010; tenże, *Ku szkole wychowującej – programy wychowawcze szkoły*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 3 (2003) nr 4, s. 63-75; A. Maj (red.), *Wybrane zagadnienia wychowania chrześcijańskiego*, Lublin 2009; A. Maj (red.), *Tożsamość współczesnej szkoły katolickiej*, Lublin 2015.

ks. S. Dziekońskiego<sup>120</sup>, ks. M. Rusieckiego<sup>121</sup>, ks. J. Tarnowskiego<sup>122</sup>, ks. S. Chrobaka<sup>123</sup>, Janiny Kostkiewicz<sup>124</sup> i wielu innych.

W odniesieniu do udziału Kościoła w wychowaniu, to zgodnie z zaleceniem S. Kunowskiego rozpatrywać go można w aspekcie: historycznym, aktualnym i postulatycznym. Na historyczne potwierdzenie wychowawczej funkcji Kościoła zwracają uwagę historycy wychowania<sup>125</sup>. Z ich badań wynika, że Kościół od początku swego istnienia, i na przestrzeni wieków, pełnił funkcję wychowawczą w kształtowaniu religijnej i moralnej postawy człowieka. Wystarczy wskazać na związek między parafią a szkołą. Zasadniczo tam, gdzie była parafia powstawała też szkoła, którą tworzył Kościół.

Prawa i powinności wychowawcze Kościoła wynikają z jego posłannictwa i nadprzyrodzonego charakteru. Kościół jest powołany, by w sposób kompetentny nauczać wszystkich ludzi praw nadprzyrodzonych i ma obowiązek czuwać nad wychowaniem odpowiadającym naturze i ostatecznemu celowi człowieka. Podstawowym argumentem, uzasadniającym prawa Kościoła w zakresie wychowania, jest jego misja prowadzenia ludzi na mocy ewangelicznego posłania: „Idźcie i nauczajcie wszystkie narody...” (Mt 28,19-20). Misja ta nakłada na Kościół obowiązek nauczania zasad wiary i moralności oraz czuwania nad tym, aby zasady te były wypełniane przez wiernych. Głównym zaś celem Kościoła jest wychowanie religijne. Misja Kościoła w dziedzinie wychowania jest niezastąpiona i szczegółna. Wyrazem pracy wychowawczej Kościoła jest pomoc udzielana wszystkim ludziom w zakresie osiągnięcia następujących celów: pełna doskonałość osobowościowa, dobra ziemskiej społeczności, budowanie bardziej ludzkiego świata. W odniesieniu do wierzących Kościół obowiązany jest dawać takie wychowanie, dzięki któremu całe wychowanie wierzących będzie przepełnione duchem Chrystusowym. Powinność wychowawcza Kościoła wyraża się

<sup>120</sup> S. Dziekoński, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Warszawa 2004; tenże, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła. Od XIX w. do Soboru Watykańskiego II*.

<sup>121</sup> M. Rusiecki, *Cele wychowania chrześcijańskiego w aspekcie teorii warstwicowej Stefana Kunowskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, s. 128-159.

<sup>122</sup> J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982.

<sup>123</sup> S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999.

<sup>124</sup> J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*.

<sup>125</sup> Por. H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, L. De Giovanni (red.), Roma 2016; I. Możdżeń (red.), *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce 2001; S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2005, 2013; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX-XX*, Kraków 2005

w funkcji głoszenia podstawowych zasad wychowawczych i prowadzeniu pracy wychowawczej. Kościół sprawuje ją przez przykład życia tych, którzy uczą i kierują, apostołską i społeczną działalność kapłanów i świeckich, funkcjonowanie szkół i uniwersytetów katolickich.

Jednym z zadań wychowawczych Kościoła jest nauczanie ludzi życia zgodnie z prawem Bożym tak, aby umieli władać swoją naturą i najpierw szukali wartości duchowych. Zadanie to realizowane jest na drodze rozwoju świadomości daru wiary, prowadzącej do pełnej dojrzałości osobowej, społecznej i religijnej. Kolejnym zadaniem jest uczenie świadomego i czynnego udziału w liturgii. Liturgia Kościoła, przypominając cel ostateczny, jakim jest uwielbienie Boga, nadaje właściwą orientację ideału osobowego przez uczenie żywej wiary, modlitwy i ofiary. Ułatwia człowiekowi ciągłość pracy samowychowawczej przez stałe konfrontowanie własnego życia z tajemnicami Chrystusa. Uobecnia ona misterium Chrystusa przez sakramenty i słuchanie słowa Bożego.

Jan Paweł II, głosząc postulat, że drogą Kościoła jest każdy człowiek, będący także drogą każdej kultury, akcentuje, iż Dobra Nowina, niezależnie od formy przepowiadania, winna być głoszona w każdym miejscu i czasie. Roszczać zaś sobie prawo skuteczności winna być głoszona w duchu miłości i szacunku względem słuchających, językiem konkretnym i dostosowanym do potrzeb ludzi (RMs, nr 44)<sup>126</sup>.

Oslabienie bądź zanik wiary, jaki następuje wskutek braku podjęcia odpowiedzialności nie zależy od Kościoła, ale należy do istoty nie podejmowania odpowiedzialności. Kościół od samego początku swego istnienia był zainteresowany, aby biskupi, prezbiterzy i diakoni byli ludźmi odpowiedzialnymi i prawnymi. Zatem Kościół musiał w jakiś sposób formować myślenie i postępowanie kandydatów do święceń, aby już wyświęceni sprawowali sakramenty i postępowali w sposób godny powołania. Stąd formacja przygotowująca od pierwszych wieków wychowywała do odpowiedzialnego pasterzowania nad ludem Bożym, czyli do odpowiedzialności za Kościół. Kościół zdawał sobie sprawę, że to nie tylko kapłani, ale także każdy przez chrzest włączony w Chrystusa ma być *alter Christus*.

Środki stosowane przez Kościół, jako formy przekazu orędzia zbawczego, są zarazem formami dialogu i pracy samowychowawczej. Przekaz dokonuje się przez słowo i świadectwo wychowującego. Jest on skuteczny, jeśli nie tylko informuje, ale także inspiruje i formuje. Pedagogizacja ze strony Kościoła dokonuje się za pomocą słowa głoszonego w Kościele i na katechezie, przez sakramenty i czyny dobroci. Za niezwykle istotne Kościół uznaje włączenie wiernych w ży-

<sup>126</sup> Jan Paweł II, „*Redemptoris missio*”. O stałej aktualności posłannictwa misyjnego Kościoła, 7 XII 1990, Watykan 1990.

cie liturgiczno-sakramentalne. Aktywne uczestnictwo we Mszy Świętej uczy wyrzeczenia się siebie i przezwyższenia nieżyczliwości i nienawiści. Parafialne wychowanie liturgiczne uczy też miłości do sztuki, muzyki i śpiewu kościelnego.

Zgodnie z duchem Soboru Watykańskiego II w nauczaniu Kościoła podkreśla się prymat słowa przed sakramentem. By uczestniczyć w życiu sakramentalnym w sposób godny i owocny, trzeba najpierw uwierzyć. Spośród środków umacniających postawę wiary, oprócz słowa, sakramentów i przykładów, szczególne miejsce przypisuje się modlitwie. W niej wyraża się realizm i wielkość człowieka świadomego swego pochodzenia od Boga. Wśród metod i środków oddziaływania wychowawczego o charakterze religijnym nie sposób zapomnieć o tradycyjnych nabożeństwach liturgicznych i rekolekcjach, dających możliwość dokonania obrachunku z życia i pracy nad sobą.

Godną zauważenia jest też metoda Młodych Robotników Chrześcijańskich Voir-Jugér-Agir (JOC) pokazana przez Piusa XI w encyklice *Quadragesimo Anno*, upowszechniona po 1925 r. przez ks. Josepha Cardijana w ruchu jocistowskim w Belgii i Francji i zalecona potem przez Jana XXIII w encyklice *Mater et Magistra*. Metoda ta pozwala na prowadzenie akcji apostolskiej, wychowawczej i społecznej przez wierzących, których zadaniem jest dostrzec swój stan, ocenić go i zmienić przez swoje działanie. Jest z powodzeniem stosowana przez KSM i Akcję Katolicką, jak również różnego rodzaju ruchy Kościoła katolickiego i stowarzyszenia.

Zakres funkcji wychowawczej Kościoła jest tak rozległy, że trudno to syntetycznie wyrazić w kilku zdaniach. Pewne jest, że biorąc pod uwagę choćby tylko wychowanie przez liturgię i sakramenty, Kościół pełni rolę integrującą i niczym nie zastępowalną. Mając zaś na względzie Kościół (jako społeczność nauczającą), można powiedzieć, iż ochrzczony i bierzmowany, będąc świadomym swej przynależności do Kościoła i swego miejsca w nim, jest człowiekiem, który naucza. Kościół jest przestrzenią, gdzie się naucza, a wiara jest tym, co się przekazuje i czego się naucza. Zaś wychowanie nauczające Kościoła może dokonywać się z udziałem różnych metod, niekoniecznie wyżej zasygnalizowanych. Niezależnie, jak to wychowanie się dokonuje, jego celem jest uświadamianie człowiekowi, że jest obrazem Boga i że został powołany do szczęścia, które zaczyna się już na ziemi. Wychowanie to zbudowane jest na wierze w Jezusa Chrystusa, jedynego Zbawiciela i Odkupiciela wszystkich ludzi, zasadach Ewangelii, duchu miłości i służby. Wychowawcy winni uświadamiać wychowywanym, iż wyzwolenie, prawda, piękno, sprawiedliwość, szczęście, którego ludzkie serce ze swej istoty pragnie, stało się ciałem, stało się człowiekiem, Jezusem Chrystusem, którego można spotkać we wspólnocie wierzących w Kościele. Jednak wyzwolenie nie może być efektem ludzkiego trudu, ale może się urzeczywistniać dzięki czemuś,

co już jest wolne. Zaś w nowym humanizmie, o którym mówi Sobór Watykański II, człowieka określa przede wszystkim odpowiedzialność wobec braci i historii<sup>127</sup>.

W świetle dokumentów Kościoła wychowanie do odpowiedzialności za dobro wspólne wymaga wychowania do miłości drugiego człowieka oraz wprowadzenia w życie wspólnoty ludzkiej i kościelnej, co dokonuje się zarówno w wychowaniu rodzinnym, jak i w ramach katechezy, której cele nauczania zostały szczegółowo określone w podstawie programowej przedmiotu religia. Szczegółowe cele poprzedza wyjaśnienie, czym jest katecheza. „(...) Jest wychowaniem w wierze dzieci i młodzieży. Obejmuje przede wszystkim wyjaśnienie nauki chrześcijańskiej, podawanej w sposób systematyczny i całościowy w celu wprowadzenia w pełnię życia chrześcijańskiego”. W Kościele jako miejscu wychowania do odpowiedzialności należy zwrócić uwagę na pogłębianie religijności przez świadome uczestnictwo w życiu Kościoła, zwłaszcza wprowadzenie w rok liturgiczny, kształtowanie sumienia przez zwrócenie uwagi na apostołską rolę młodego człowieka w domu i szkole, kształtowanie postaw moralnych katechizowanych, poznawanie zasad etyki chrześcijańskiej i moralnej wypływającej z objawienia, kształtowanie osobowości odpowiedzialnie pełniącej swoje zadania w społeczności, pogłębienie świadomości współdziałania z Chrystusem w dziele zbawienia, kształtowanie umiejętności chrześcijańskiego spojrzenia na życie, odpowiedzialności w małżeństwie, rodzinie i społeczeństwie.

Sobór Watykański II zaleca, aby kształtować poczucie odpowiedzialności u świeckich (DA, nr 12), młodzieży (KDK, nr 31), pasterzy (CD<sup>128</sup>, nr 21), rządzących narodami (KDK, nr 79, 82), rodziców i małżonków (KDK, nr 50, 87), sprawujących nadzór nad strefą militarną (KDK, nr 80), świeckich (DA, nr 1; DM<sup>129</sup>, nr 21; KDK, nr 43), świeckich na misjach (DM, nr 21), wiernych za sprawy misyjne (DM, nr 35), ludzi odpowiedzialnych za kulturę (KDK, nr 56). Sobór mówi o odpowiedzialności osobistej, moralnej i społecznej (DWR<sup>130</sup>, nr 7). Określił zadania rodziców jako chrześcijańskich wychowawców, wyszczególniając: wprowadzenie w poznanie prawd wiary i kształtowanie prawdziwego obrazu Boga; wprowadzenie w życie modlitwy i rzeczywistość sakramentalną; wychowanie moralne; wychowanie do miłości drugiego człowieka; wprowadzenie w życie wspólnoty ludzkiej i kościelnej; odkrywanie życiowego i chrześcijańskiego powołania. Zadania te zostały szczegółowo omówione przez ks. S. Dziekońskiego w artykule

<sup>127</sup> Por. KDK, nr 55.

<sup>128</sup> Sobór Watykański II, *Dekret o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele „Christus Dominus”*, 1965.

<sup>129</sup> Sobór Watykański II, *Dekret o misyjnej działalności Kościoła „Ad gentes divinitus”*, 1965.

<sup>130</sup> Sobór Watykański II, *Deklaracja o wolności religijnej „Dignitatis humanae”*, 1965.

przywołanym w pierwszej części niniejszego opracowania. Były też częściowo analizowane w części pierwszej, rozdziału trzeciego, w paragrafie 3.4 poświęconym wychowaniu integralnemu jako „centralnej intuicji” w tradycji Kościoła, jak również w części trzeciej niniejszego rozdziału, w paragrafie 1.1 traktującym o rodzinie jako podstawowym środowisku wychowania do odpowiedzialności.

Nie ulega wątpliwości, iż Kościół towarzyszy człowiekowi w integralnym rozwoju, zdobywaniu wiedzy oraz we wzrastaniu w wolności i odpowiedzialności<sup>131</sup>. Towarzyszy wychowawcom, wspiera ich, a nadto pobudza i oświeca swą wychowawczą tradycją. Można zatem przyjąć, że w ramach funkcji nauczycielskiej Kościoła dokonuje się wychowanie konkretnego człowieka, a przez niego ewangelizacja kultur w społeczeństwie pluralistycznym. Tak rozumiane od strony podmiotu wychowanie jest procesem personalizującym i społeczno-kulturowym. Wzajemna zależność tych procesów sugeruje, że Kościół winien bardziej zdecydowanie opowiedzieć się za tymi środkami, które odgrywają istotną rolę wychowawczą w nowoczesnym społeczeństwie. Istotna jest możliwość wykorzystania środków masowego przekazu, z których należy korzystać w duchu prawdy i miłości.

Z nauczania ostatnich papieży wynika, że wobec istniejącego kryzysu wiary Kościół nie może poprzestawać jedynie na pielęgnowaniu praktyk sakramentalnych czy głoszeniu homilii. Do pogłębienia życia religijnego i kształtowania się dojrzałej religijności przyczyniają się także inne formy pobożności chrześcijańskiej, które łączą się z rokiem liturgicznym i innymi wydarzeniami (CT, nr 54)<sup>132</sup>.

W kształtowaniu odpowiedzialnych postaw przez Kościół i w Kościele istotne znaczenie odgrywają nowe ruchy religijne, szkoły katolickie, uniwersytety katolickie, harcerstwo katolickie, różnego rodzaju grupy modlitewne, fundacje i stowarzyszenia, prasa katolicka, literatura religijna, media, sztuki teatralne, filmy, Światowe Dni Młodzieży czy też inne specjalistyczne formy duszpasterskie. Pasterze Kościoła zalecają, aby każdy ruch był otwarty, na zasadzie wymiany darów, na działalność innych ruchów. Jednym zaś z istotnych kryteriów charakteru kościelnego zrzeszeń laikatu winna być zgodność z apostolskim celem Kościoła i udział w jego realizacji, czyli w ewangelizacji i uświęceniu ludzi. Ważne jest także „urobienie” na modłę chrześcijańską sumienia, by w ten sposób przepoić duchem ewangelicznym społeczność i środowiska (CL, nr 30). Każdy ruch i każde stowarzyszenie nie może ograniczyć się wyłącznie do swojego środowiska, ale

<sup>131</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie na spotkaniu z budowniczymi społeczeństwa*. 17 V 1988, „L'Osservatore Romano” 9 (1988) nr 6, s. 23.

<sup>132</sup> Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja apostolska „Catechesi tradendae” o katechizacji w naszych czasach*, w: przygot. S. Małyśiak, *Adhortacja Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1996, s. 3-61.

winno pamiętać o rozwoju misji katolickich, troszczyć się o ekumenizm i działać charytatywnie<sup>133</sup>. Jednym z wielu przykładów może być Ruch Światło-Życie, Domowy Kościół, Ruch Czystych Serc, odrodzona Akcja Katolicka, CL<sup>134</sup> i wiele innych, których nie sposób wymieniść, a cóż dopiero szczegółowo omówić.

<sup>133</sup> A. Petrowa-Wasilewicz, autorka *Leksykonu ruchów i stowarzyszeń w Kościele*, próbując opisać obecne w Kościele polskim wspólnoty zrzeszające ludzi świeckich, powołując się na 298 kanon KPK, przypominała dwie kategorie ruchów i stowarzyszeń. Do pierwszej z nich należą te, do których wierni wstępują, by pogłębić swoją więź z Bogiem przez formację duchową i lepsze poznanie prawd wiary. W tej kategorii znajdują się historyczne trzecie zakony (obecnie są one stowarzyszeniami), zakony rycerskie, bractwa i arcybractwa oraz wszelkie wspólnoty, które żyją duchowością zgromadzeń zakonnych i wspomagają je w realizacji ich powołania. Obok nich funkcjonują rdzennie polskie lub przeszczepione na polski grunt ruchy o zasięgu międzynarodowym, które powstały niedługo przed, równoległe lub po Soborze Watykańskim II (min. Odnowa w Duchu Świętym, Ruch Światło-Życie, Ruch Focolari (Dzieło Maryi), Ruch dla Lepszego Świata, CL, Ogniska Miłości, Wspólnota Emmanuel, Wspólnota Chemin Neuf (Nowa Droga), Prałatura personalna – Opus Dei, Droga Neokatechumenalna). Drugą kategorię stanowią ruchy i stowarzyszenia, o których KPK w przywołanym kanonie stwierdza, że „podejmują dzieła apostołskie, mianowicie poczynania związane z ewangelizacją, wykonywanie dzieł pobożności i miłości lub ożywienie duchem chrześcijańskim porządku doczesnego”. Specyfiką tych wspólnot jest służba bliźnim, rozwiązywanie problemów społecznych, działalność charytatywna na rzecz ubogich, narkomanów, więźniów, obrony nienarodzonych. Należą tu także ruchy społeczne, stowarzyszenia branżowe, dobroczynne, kobiece, harcerskie i misyjne. Autorka leksykonu wyraża opinię, że podział na te dwie kategorie jest w jakimś sensie umowny. Swoje stanowisko argumentuje faktem związku wiary z czynkami i potrzebą angażowania się świeckich należących do wspólnot formacyjnych, jak również potrzebą głębokiej więzi z Bogiem osób angażujących się na rzecz ratowania dzieci nienarodzonych, rodzin czy działających w ruchach społecznych. Por. *Leksykon ruchów i stowarzyszeń w Kościele*, Warszawa 2000, s. 13-14.

<sup>134</sup> Ruch ten, jak wiele jemu podobnych ruchów odnowy, jest środowiskiem kształtującym nowy styl życia i wiary oraz stanowi ważne miejscem permanentnej formacji duchowej jego członków. Pomaga konsekwentnie, według swojego charyzmatu, realizować powszechne powołanie do świętości, w sposób odpowiadający własnemu stanowi życia w Kościele. Ruch powstał w latach 50. w odpowiedzi na dechrystianizację mediolańskiej młodzieży. Znaczące było też odrodzenie w środowisku szkolnym chrześcijańskiej obecności. Ruch rozprzestrzenił się szybko nie tylko w rodzimych Włoszech, ale na całym świecie – dziś jest obecny na wszystkich kontynentach. W 1982 r. Papieska Rada ds. Świeckich uznała Bractwo Comunione e Liberazione jako stowarzyszenie na prawie papieskim. Do Polski Ruch dotarł na przełomie lat 60. i 70. Formalnie jednak jego obecność została zainaugurowana podczas spotkania ks. L. Giussanigo i polskiej Diakonii w 1983 r. w Olsztynie koło Częstochowy. W roku następnym ks. Zdzisław Seremak z archidiecezji wrocławskiej został pierwszym odpowiedzialnym krajowym Ruchu. Aktualnie jest nim ks. Jerzy Krawczyk z diecezji gliwickiej. Systematyczne spotkania formacyjne odbywają się w kilkudziesięciu miejscach naszego kraju (przyp. własny).

Udział grup odniesienia, do których należą kościelne ruchy religijne należy też rozpatrywać w kontekście realizowanych przez nie potrzeb rozwojowych (potrzeba szacunku do siebie, wolności od strachu, wiedzy i rozumienia świata, przynależności, koleżeństwa, przyjaźni, miłości, akceptacji) i wychowawczych (doskonałości, posiadania wzoru, kierowania się zasadami, autorytetu naśladowania) oraz roli, jaką w procesie wychowania odgrywają wzorce osobowe możliwe do spotkania w grupach odniesienia. Pozwalają one rozwinąć nie tylko pożądane reakcje czy zachowania, ale także sprzyjają rozwojowi całej wszechstronnej aktywności. Są to jednak zagadnienia na tyle obszerne, że wymagają odrębnego opracowania.

#### 1.4 Wychowawcze znaczenie wolontariatu

Jednym ze sposobów wychowania „w” i „do” odpowiedzialności może być podejmowana i rozwijana działalność wolontariacka. Nauczyciele i wychowawcy, dostrzegając jej wkład w budowanie społeczeństwa obywatelskiego oraz zwracając uwagę na zakres wartości, jakie sobą obejmuje, zakładają młodzieżowe lub szkolne kluby wolontariusza. Nie dziwi zatem, że szczególnie ważną grupą wiekową w tej organizacji stanowią osoby młode. To wśród nich ruch wolontariacki znajduje najwięcej zwolenników, co potwierdzają coraz bogatsze badania empiryczne<sup>135</sup>.

---

<sup>135</sup> Por. m.in.: A. Dybel, *Wolontariat Europejski formą przełamania stereotypów. Studium przypadku na przykładzie MOPS – Centrum Pomocy Dziecku Niepełnosprawnemu i Jego Rodzinie w Częstochowie*, w: M. Mirowska (red.), *Praca socjalna i wolontariat w pomocy społecznej*, Częstochowa 2010, s. 123-127; K. Dyrda, *Młodzież wobec wolontariatu*, w: J. Stala (red.), *Socjalizacja – wyzwanie współczesności*, Tarnów 2010, s. 281-301; K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin 2012; M. Kalinowski, *Wolontariat w życiu rodziny*, „Roczniki Teologiczne” 51 (2004) z. 10, s. 151-163; M. Kolečka, *Wolontariat – Szansa i nadzieja*, w: T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin 2012, s. 201-315; M. Konopacki, *Wolontariat jako szansa i nadzieja*, w: K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna. Praca socjalna, teoria i praktyka*, t. 1, Bydgoszcz 2003, s. 531-539; M. Kostek, *Wolontariat w hospicjum impulsem do zmiany w człowieku?*, Lublin 2010; B. Kromolicka, *Działalność Koła Wolontariatu Studenckiego na rzecz dzieci potrzebujących pomocy*, w: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, t. 3, Lublin 2003, s. 161-168; też, *Wolontariat*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, s. 118-130; B. Krzesińska-Żach, *Wolontariat w służbie osób terminalnie chorych na przykładzie Hospicjum „Dom Opatrzności Bożej” w Białymstoku*, w: T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne...*, s. 342-348; M. Lausch-Chudy, *Wychowawcza moc wolontariatu*, w: J. Stala (red.), *Socjalizacja – wyzwanie współczesności*, s. 303-313; J. Przewłocka, *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: Wolontariat, filantropia. Raport z badań*, Warszawa 2011.



Przyjmując główne tezy dotyczące wychowawczego znaczenia wolontariatu w teorii i praktyce pedagogicznej, mające na uwadze integralne wychowanie dzieci i młodzieży opisywane m.in. przez K. Braun<sup>136</sup>, zamierzam w tej części dysertacji zanalizować zjawisko wolontariatu z perspektywy tego, co uczestnictwo w nim wnosi do kształtowania postawy odpowiedzialności. Pomijając szczegółową genezę, aspekty prawne, rodzaje i obszary działań wolontariackich, moją uwagę skoncentruję na przywołaniu podstaw tej działalności, wychowaniu do wolontariatu i przez wolontariat, osobowościowych determinantach wolontariatu, aktywności społecznej młodzieży i odpowiedzialności jako istocie integralnego wychowania w wymiarze prospołecznym. Jakże zatem cele stawia przed sobą wolontariat i co należy do jego istoty?

Samo pojęcie „wolontariat” pochodzi od łacińskiego słowa *voluntarius*, które należy tłumaczyć jako dobrowolny, ochotniczy, zależny od woli. Definiowany jest jako „świadome, dobrowolne i nieodpłatne działanie na rzecz innych, potrzebujących pomocy, wykraczające poza związki rodzinne, przyjacielskie i koleżeńskie”<sup>137</sup>. Ksiądz Marek Chmielewski podaje, że wolontariat rozumiany jest jako dobrowolna i bezpłatna działalność na rzecz innych. Stanisław Gawroński wskazuje na trzy cechy, które wyznaczają ogólne pojęcie wolontariatu, są to: świadoma bezinteresowność, bezpośredniość i ciągłość – systematyczność<sup>138</sup>. Katarzyna Ożóg do wymienionych kryteriów dodaje odpowiedzialność i dobrowolność. Powołując się na *Słownik języka polskiego*, objaśnia kryteria świadczące o działaniu w służbie drugiemu człowiekowi<sup>139</sup>. Andrzej Markowski i Radosław Pawelec określają wolontariat jako społeczny ruch bezpłatnej pracy na rzecz innych i pomoc osobom potrzebującym, zwłaszcza chorym, starszym i niepełnosprawnym. Centrum Wolontariatu w Warszawie traktuje wolontariat jako dobrowolną i systematyczną działalność na rzecz innych, wykraczającą

<sup>136</sup> Por. K. Braun, *Wychowanie prospołeczne w integralnym rozwoju dzieci i młodzieży na przykładzie działalności Szkolnych Klubów Wolontariusza*, w: D. Bis, M.L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, s. 269-284; K. Braun, *Wolontariat w rodzinie*, w: M.T. Kozubek (red.), *Jaka rodzina takie społeczeństwo. Współnotowórczy wymiar wychowania integralnego*, s. 70-83; K. Braun, M. Jeziorański, *Wychowawcze znaczenie wolontariatu w perspektywie teorii i praktyki pedagogicznej*, „Roczniki Pedagogiczne” 5 (2013) nr 4, s. 75-95; K. Braun, *Wychowanie ku „cywilizacji miłości” poprzez zaangażowanie wolontarystyczne młodzieży*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, s. 1039-1049; też, *Wolontariat drogą pracy nad sobą*, „Rocznik Pedagogiczny” 39 (2016), s. 123-131.

<sup>137</sup> M. Ochman, P. Jordan, *Jak pracować z wolontariuszami?*, Warszawa 2001, s. 15.

<sup>138</sup> Por. M. KołECKA, *Wolontariat – Szansa i nadzieja*, w: T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne...*, s. 301-302.

<sup>139</sup> Por. K. Ożóg, *Działalność w wolontariacie – między służbą drugiemu człowiekowi a pseudoaltruizmem*, w: tamże, s. 331.

poza związki rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie. To zaangażowanie poza kręgiem rodzinnym i bliskich osób wynika ze specyficznej więzi między osobami ofiarującymi a otrzymującymi pomoc. Prostą definicję wolontariatu proponuje Zbigniew Gaś, określając go jako dobrowolne, świadome i bezpłatne działania na rzecz drugiego człowieka<sup>140</sup>. Tak rozumiany wolontariat staje się atrakcyjny zwłaszcza dla osób młodych. Jest swoistym odruchem serca pociągającym za sobą konkretne czyny zmierzające do wsparcia, udzielenia pomocy człowiekowi, który znalazł się w trudnej sytuacji życiowej.

K. Braun, powołując się na Mirosława Góreckiego, pisze: „W kulturze zachodniej istnieją dwa podstawowe źródła wolontaryzmu: klasyczna idea filantropii rozwijana w społeczeństwach starożytnej Grecji i Rzymu oraz chrześcijańska idea dobroczynności na rzecz ubogich, chorych i innych osób potrzebujących pomocy”<sup>141</sup>. Jej zdaniem „współczesny rozwój wolontariatu rozpoczął się po kongresie zorganizowanym w 1975 roku przez Caritas, który wyznaczył punkt zwrotny – ukazał niewydolność polityki społecznej wobec najbardziej potrzebujących i wskazał konieczność podejmowania działań mających na celu usuwanie społecznych przyczyn problemów społecznych”<sup>142</sup>. Z opracowań K. Braun wynika też, że „w Polsce, z początkiem zorganizowanej działalności wolontarystycznej spotykamy się po 1989 roku wraz z rozwojem organizacji pozarządowych. Od 1995 roku powstają w naszym kraju Centra Wolontariatu, zajmujące się rozpowszechnianiem idei wolontariatu, oraz wspieraniem instytucji i osób zainteresowanych pracą ochotniczą, a od 2003 roku wolontariat jest uregulowany prawnie Ustawą o Organizacjach Pożytku Publicznego i Wolontariacie”<sup>143</sup>.

Autorzy opisujący zjawisko wolontariatu od strony aksjologicznej zwracają uwagę na wartości, na których ono bazuje: postawienie w centrum zainteresowań człowieka; zwrócenie uwagi na najsłabszych i najbardziej cierpiących; odpowiedzialność za życie społeczne; szacunek dla innych; bezinteresowność w działaniach solidarnościowych, dzielenie własnego istnienia z istnieniem innych. W odniesieniu do tych wartości wolontariat realizuje swoje fundamentalne zadania: stymulowanie instytucji publicznych i domaganie się praw dla najsłabszych; wyprzedzanie odpowiedzi państwa na nagłe potrzeby; tworzenie

<sup>140</sup> M. KołECKA, *Wolontariat – Szansa i nadzieja*, s. 301-302.

<sup>141</sup> M. GóRECKI, *Wolontariat*, w: D. LALAK, T. PILCH (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 335-336.

<sup>142</sup> Tamże. Autorka powołuje się na książkę S. GAWROŃSKIEGO, *Ochotnicy miłości bliźniego. Przewodnik po wolontariacie*, Warszawa 1999, s. 23-24.

<sup>143</sup> W tym miejscu autorka cytuje *Ustawę o Organizacji Pożytku Publicznego i Wolontariacie z dnia 24 kwietnia 2003 r.*, DzU z 29 maja 2003 r., nr 96, poz. 873.

odmiennej świadomości u osób, które zazwyczaj nie martwią się trudną sytuacją innych; przekazywanie sensu człowieczeństwa w służbie na rzecz innych<sup>144</sup>.

Analizując cele, jakie stawia przed sobą wolontariat, K. Braun twierdzi, i trudno się z tym nie zgodzić, iż „można zauważyć wiele spójności z celami stawianymi najpierw przez papieża Pawła VI, a potem z pietyzmem głoszonej przez Jana Pawła II przed «budowniczymi cywilizacji miłości»<sup>145</sup>. Cywilizacja miłości bazuje na właściwej hierarchii wartości, na prymacie: etyki przed techniką, osoby przed rzeczą, wartości duchowych przed materialnymi, miłosierdzia przed sprawiedliwością, „być” przed „mieć”. Przytoczone podstawy wolontariatu pokazują, że zarówno wolontariat, jak i cywilizacja miłości w centrum stawiają człowieka i jego godność oraz być z innymi i dla innych przed mieć coraz więcej. Istotne jest także dostrzeganie wokół siebie innych, w tym chorych, ubogich, cierpiących, odpowiedzialność za ich losy, podejmowanie działań pomocowych na rzecz najbardziej potrzebujących, uwrażliwienie na nowe obszary ubóstwa i kierowanie się „wyobraźnią miłosierdzia”. Zaangażowanie wolontariackie jest bez wątpienia jednym ze sposobów budowania cywilizacji miłości. Wolontariusze, pracując w licznych placówkach – domach dziecka, świetlicach środowiskowych, szpitalach, domach pomocy społecznej, wśród bezdomnych, umierających, uchodźców, więźniów – wnoszą nadzieję, ukazują wartość życia, któremu zawsze należy służyć, przywracają wiarę w dobro tkwiące w człowieku. Przez udział w licznych organizacjach społecznych podnoszą głos w publicznych debatach, stając w obronie nienarodzonych, niepełnosprawnych, upominają się o prawa dla tych, którzy sami o nie zawalczyć nie mogą. Za pośrednictwem takich działań oddolnie wpływają na kształt polityki społecznej. Wolontariusze, podejmując te i inne działania, mają szansę wpływać na przeciwstawianie się cywilizacji śmierci i kształtowanie szeroko pojętej kultury życia – „cywilizacji miłości”<sup>146</sup>. Dzieje się tak, jeśli wolontariat, zwłaszcza dla ludzi młodych, staje się szkołą życia i przyczynia się, zgodnie z nauczaniem Jana Pawła II, do wychowania w kulturze solidarności i otwartości wraz z gotowością dania daru z samego siebie. „Wolontariat winien być szkołą życia, zwłaszcza dla ludzi młodych, przyczyniając się do ich wychowania w kulturze solidarności i otwartości, w gotowości do dania daru z siebie”<sup>147</sup>.

Po zasygnalizowaniu istoty i celu wolontariatu, mając na uwadze jego osobowościowe determinanty, próbuję przeanalizować, co składa się na ideał osobowy

<sup>144</sup> Por. S. Gawroński, *Ochotnicy miłości bliźniego*, s. 26-27.

<sup>145</sup> K. Braun, *Wychowanie ku „cywilizacji miłości”...*, s. 1043.

<sup>146</sup> Tamże, s. 1043-1044.

<sup>147</sup> Jan Paweł II, *Miłość najwspanialszą formą ewangelizacji*. Przesłanie papieża na zakończenie Międzynarodowego Roku Wolontariatu, Watykan, 5.12.2001.

wolontariusza i co wyróżnia osoby, które angażują się w bezinteresowną służbę wobec innych? A.J. Sowiński stwierdza, że „ideał osobowy wolontariusza wyrasta z jednej strony z instytucji społecznej wolontariatu ukształtowanej na kanwie ważnych potrzeb społecznych, którym państwo i społeczeństwo poprzez swoje wyspecjalizowane służby nie było w stanie zaradzić. Z drugiej zaś strony ma on podłoże psychospołeczne i wyraża się w postaci indywidualnych motywów i aspiracji jakimi kierują się ludzie, zwłaszcza szczególnie uwrażliwieni na los drugiego człowieka oraz na wartości uniwersalne i transcendentne”<sup>148</sup>. Jego zdaniem ideał wolontariusza można wyprowadzić z kilku źródeł oraz budować wedle różnych sposobów postępowania badawczego. Jakość moralna jednostki, głębszy sens życia i działalności, którą uprawia, a także energia i zaangażowanie, z jakim to czyni, w dużej mierze zależą od wielkości idei, której pragnie służyć i którą chce urzeczywistniać w swoim działaniu. Umiłowanie wielkiej idei, jaka przyświeca społecznej aktywności wolontariusza, zapewnia i nadaje jego działaniu spójność, stałość, a przez to zwiększa ich efektywność. I odwrotnie, zaangażowanie się w realizację idei „miałkiej”, „niskiego lotu” lub wątpliwej moralnie czy wręcz szkodliwej społecznie prędkiej czy później przynosi rozczarowanie i prowadzi jednostkę na „manowce”. Umiłowanie przez wolontariusza wzniosłej idei – jako cechy jego osobowości – przeradza się z czasem w postawę, tj. stałą tendencję do przejawiania określonych zachowań wobec obiektów naznaczonych tą ideą czy wchodzących w jej zakres. Sama zaś idea jako wyobrażenie „czegoś lepszego” od zastanej rzeczywistości z psychologicznego punktu widzenia przekształca się w wielkie zadanie, które nie tylko zachęca i skłania jednostkę do podjęcia jakichś działań, ale przede wszystkim moralnie obliguje do jego konkretnej realizacji. Idea, w którą jednostka angażuje się emocjonalnie i moralnie spełnia ważną funkcję porządkującą życie psychiczne i integrującą aktywność życiową. Nie jest to bez znaczenia dla indywidualnego rozwoju człowieka, zwłaszcza młodego, dla którego praca w wolontariacie stanowi często swoistą przygodę bogatą w nowe przeżycia i doświadczenia<sup>149</sup>. Chcąc sprostać wyzwaniom, jakie niesie ze sobą wielka idea, wolontariusz staje przed koniecznością podjęcia, równoległe z realizacją zadań, pracy nad sobą. Pragnąc służyć jak najlepiej umiłowanej idei, stawia sam sobie pytania, czy jestem należycie przygotowany do wykonania tych zadań, czy jestem do tego należycie uzdolniony i należycie usposobiony, czy moja gotowość nie jest tylko „słomianym zapałem” i deklaracją bez realnych podstaw?

<sup>148</sup> A.J. Sowiński, *W poszukiwaniu ideału osobowości wolontariusza*, w: B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005, s. 98.

<sup>149</sup> Por. tamże, s. 99.

Praca nad sobą rozumiana jako zdolność, a równocześnie dążenie człowieka do działania, którego celem jest kształtowanie w sobie pożądanego dyspozycji zgodnie z przyjętym ideałem własnej osoby, jest działaniem interpersonalnym i może być także ukierunkowana na realizację konstruktywnych zadań i osiągnięcie celów pozaosobistych, dla których zmiana własnej osobowości staje się warunkiem koniecznym, ale też jawi się jako naturalny efekt. Zdaniem A.J. Sowińskiego „praca nad sobą skojarzona z umiłowaniem wzniosłej idei, jakiej służy wolontariusz, broni go przed celami wsobnymi, pięknoduchowstwem, celami autotelicznymi, pozwala wyjść poza siebie w świat wartości, które nakazują rozwijać własną osobowość na tyle, na ile jest to możliwe, aby móc być wiernym owym wartościom i zinternalizowanej idei. Jest więc ta praca świadomym kształtowaniem siebie, ale zarazem jest zawsze przekraczaniem siebie. Świadomy własnego systemu wartości, zorientowany na realizację umiłowanej idei wolontariusz będzie dążył do tego, aby stać się tym, kim może i powinien być. Wówczas praca nad sobą stanie się niezmiennym motywem jego działania, poprzez co, samo to działanie nabierze niepowtarzalnego charakteru osobotwórczego”<sup>150</sup>.

Zaprezentowany powyżej obraz wolontariusza, który żyje w świecie najwyższych wartości, przekracza samego siebie, podejmuje pracę samowychowawczą w celu urzeczywistnienia tych wartości, stanowi wyidealizowany model, do którego jednostka, realizując pracę wolontariacką, dąży. Nie wszyscy jednak taki ideał chcą realizować, dlatego warto zastanowić się, czy istnieje związek między cechami osobowości a zachowaniami prospołecznymi ludzi. Analizując tę kwestię K. Braun zauważa, że w opinii psychologów skłonność do pomagania, obok wyznaczników sytuacyjnych, uzależniona jest także od właściwości osoby pomagającej – zarówno jej trwałych cech, jak i przelotnych stanów. Dla określenia zespołu cech, które skłaniają do pomagania innym w najróżniejszych sytuacjach wprowadzone zostało pojęcie „osobowość altruistyczna”. Wśród cech tej osobowości wyróżniono: silne wewnętrzne umiejscowienie kontroli, wiarę w „sprawiedliwy świat”, poczucie odpowiedzialności społecznej, nastawienie nieegocentryczne, zdolność do empatii<sup>151</sup>. Wiele badań dowodzi, że pomocność nasilana jest przez empatię. Przy czym empatia rozumiana jest jako afektywny stan wynikający z rozpoznania emocji innego człowieka i doświadczenia innych, własnych uczuć zgodnych z jego emocjami albo jako cecha polegająca na skłonności do przeżywania takich stanów. Badania wykazują, że im wyższy poziom empatii, tym silniejsza jest tendencja do pomagania<sup>152</sup>. K. Braun, powołując się

<sup>150</sup> A.J. Sowiński, *W poszukiwaniu ideału...*, s. 102 i nn.

<sup>151</sup> K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie...*, s. 49.

<sup>152</sup> Tamże, s. 49-50.

na badania opinii publicznej i wypowiedzi na temat wolontariatu, ukazuje ideał osobowy wolontariusza. Przywołuje jedną z koncepcji, jaka została wypracowana podczas dyskusji przedstawicieli ponad stu grup wolontariackich zgromadzonych przez Caritas Italiana na I Międzynarodowym Kongresie Wolontariackim w 1975 r., która mówi, że „wolontariusz jest obywatelem, który spełnia obowiązki swego stanu (rodzina, zawód itp.), a także obowiązki obywatelskie (zaangażowanie w sprawy administracyjne, polityczne, związki zawodowe itp.) – zgłasza dyspozycyjność do bezinteresownej służby wspólnocie. Stawia on do dyspozycji swoje możliwości, posiadane środki, czas do dawania twórczych odpowiedzi na wszystkie pojawiające się potrzeby, w pierwszej kolejności obywatelom swojego regionu; jest to zobowiązanie stałe do pracy, służby i interwencji tak w wymiarze indywidualnym, a jeszcze lepiej grupowym, bez oglądania się na paralelną aktywność państwa”<sup>153</sup>. Autorka, za T. Sakowiczem, postuluje potrzebę dobrego przygotowania wolontariuszy do pełnionej służby<sup>154</sup>. Wśród cech, jakie winny charakteryzować wolontariusza, wyróżnia: bezinteresowne poświęcenie własnych sił dla dobra drugiego człowieka, determinację, wrażliwość, wytrzymałość, cierpliwość, dyscyplinę emocjonalną, postawę roztropnej życzliwości, umiejętność obracania smutku, złości i innych negatywnych emocji w „siłę dobra”. Do tych cech inni autorzy dodają spontaniczność i autentyzm. Zatem, od wolontariusza oczekuje się dojrzałości i sumienności wyrażonych w konkretnym postępowaniu. Zważywszy jednak na kondycję psychiki ludzkiej, K. Braun podkreśla, „że wolontariusz to osoba wrażliwa na potrzeby innych, chętna do niesienia pomocy, ale przede wszystkim otwarta na wytrwałą pracę nad sobą – kształtowanie cech niezbędnych do odpowiedzialnej służby”<sup>155</sup>.

Kolejna kwestia, jaką w kontekście podjętego tematu należy rozważyć, została sformułowana w pytaniu: Czego uczy wolontariat i jaki jest jego związek z odpowiedzialnością? Wolontariat koncentruje się głównie na pracy związanej z pomocą drugiemu człowiekowi. Służba ludziom może nauczyć wrażliwości, zintegrować z ludźmi odrzuconymi przez społeczeństwo. Umożliwia również młodemu człowiekowi przewartościowanie swojego życia i właściwe ustawienie pewnych wartości. Wolontariat stanowi szkołę życia, w której wolontariusz uczy się życia. Kształtuje również cechy i umiejętności, które pozwalają ludziom uwierzyć w siebie i swoje możliwości, wzmacnia potencjał intelektualny i osobowościowy. Zmienia ludzi „zwyčajnych” w organizatorów, negocjatorów walczących

<sup>153</sup> G. Nervo, *Volontariato*, w: L. Pacomio, G. Bonetti (red.), *Enciclopedia di pastorale*, Casale Monferrato 1993, s. 25; cyt. za: K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie...*, s. 51.

<sup>154</sup> Tamże, s. 51.

<sup>155</sup> Tamże, s. 2.

o sprawy innych. Wolontariat pomaga przełamywać własne bariery psychiczne i fizyczne oraz stereotypy dotyczące innych i działalności charytatywnej. Młodzi ludzie przez realizację wolontariackich projektów rozwijają swoją przedsiębiorczość, planują działania, nawiązują kontakty, wykonują zadania i rozliczają się z nich, jednocześnie kształtując pożądane postawy społeczne. Wolontariusze uczą się zasad współzycia, kształtują swój światopogląd, zdobywają podstawowy zasób wiedzy o świecie<sup>156</sup>.

Barbara Kromolicka stoi na stanowisku, że „nie wystarczy wychowywać ludzi tak, by umieli postawić się w sytuacji skrzywdzonego, ale tak, by w efekcie umieli zdobyć się na pewne reakcje uczuciowe wyrażające się w pomocy, by potrafili być ofiarni”<sup>157</sup>. Dlatego też najpierw warto zwrócić uwagę na fakt, że wolontariuszem się nie bywa, ale wolontariuszem się jest. Wolontariat to postawa, stałe podejmowanie działań na rzecz potrzebujących, bazujące na rzetelnej wiedzy i zabarwione emocjonalnie. Nie jest wolontariuszem prawdziwie ten, kto przez dwie godziny w tygodniu pomaga odrabiać lekcje dziecku w świetlicy, a nie dostrzega obok osoby, której trzeba ustąpić miejsca w autobusie. Wolontariat jest pewnym profilem osobowości otwartej na drugiego człowieka. Jak wiemy, kształtowanie postawy jest bardzo długotrwałym procesem, podczas którego stopniowo młodzi ludzie kształtują w sobie pewne cechy charakteru.

Wolontariusze wyrabiają sobie także odpowiednią hierarchię wartości, na której szczycie zawsze jest człowiek. Wolontariat stanowi szkołę wyborów między postawą „bardziej być” a „więcej mieć”. Dostarcza młodym ludziom wiedzy o rzeczywistych problemach. Od tej wiedzy zaczyna się budowanie wrażliwości. Odkrycie, że coś się dzieje, a ten młody o tym nie wie, a potem propozycja – zrób coś dla innych – to dla niego niejednokrotnie początek zaangażowania na całe życie. Przez pracę wolontariacką człowiek doświadcza niepowtarzalności każdej osoby ludzkiej, uczy się szacunku wobec każdego życia od momentu poczęcia aż do śmierci, także tego życia bardzo „kruche”, ludzi terminalnie chorych, niepełnosprawnych. Młody wolontariusz uczy się, że każdemu człowiekowi należy się pomoc – bo jest człowiekiem. Nie ma etyki wolontariusza bez uznania godności człowieka i powinności, że dla drugiego należy coś zrobić, bo jest człowiekiem.

„W pracy każdego wolontariusza pojawia się taki etap, kiedy, jak pisze K. Braun, dotykając skutków, zastanawia się nad przyczynami. Osoby wrażliwe, które dotykają skutków – zaczynają też iść ku przyczynom. A wolontariusze mają inną optykę postrzegania problemów niż instytucje. Obraz widziany oczami wo-

<sup>156</sup> Por. M. KołECKA, *Wolontariat – Szansa i nadzieja*, s. 311.

<sup>157</sup> B. Kromolicka, *Działalność Koła Wolontariatu Studenckiego na rzecz dzieci potrzebujących pomocy*, w: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, t. 3, s. 164.

lontariusza jest inny niż ten, który widziany jest oczami pracownika socjalnego. Takie przemyślane organizowanie pracy młodym wolontariuszom, w którym uczymy ich dostrzegania problemów, podpowiadamy i towarzyszymy w opracowywaniu programów pomocowych i wspieramy w chwilach trudnych, pozwala kształtować w nich takie cechy jak: systematyczność, odpowiedzialność, punktualność, rzetelność, solidarność, stałość, wrażliwość, konsekwencja. Wszystkie te cechy, przyczyniają się do wykształcenia w młodych ludziach umiejętności podejmowania działań na drodze budowania cywilizacji miłości<sup>158</sup>. To, czym w swej istocie jest i czego uczy dobrze prowadzony wolontariat, przyczynia się do wykształcenia w młodych ludziach umiejętności podejmowania świadomych, dobrowolnych i nieodpłatnych, a zarazem odpowiedzialnych działań na rzecz budowania cywilizacji miłości i bycia dla innych.

Analiza celów działań poszczególnych grup młodzieżowego wolontariatu ukazuje, że we wszystkich tych inicjatywach występuje promocja i umożliwianie młodzieży podejmowania działań pomocowych na rzecz innych ludzi – koleżanek, kolegów, potrzebujących w środowisku lokalnym. Elementy służby i pomocy ewidentnie wysuwają się na pierwszy plan. Jednakże w celach i założeniach wszystkich tych organizacji możemy znaleźć także treści odnoszące się bezpośrednio do oddziaływań wychowawczych na zaangażowaną młodzież. W przypadku szkolnych kół PCK jest to nazwane stworzeniem dogodnych warunków rozwoju, w szkolnych kołach Caritas – formacją religijną w duchu wartości chrześcijańskich, a w szkolnych klubach wolontariatu – kształtowaniem postaw otwartości i wrażliwości na potrzeby innych<sup>159</sup>. „W działalność wolontarystyczną młodzieży wpisane jest nie tylko pomaganie potrzebującym pomocy, organizacja działań o charakterze stałym czy incydentalnym, ale także skupienie uwagi na samym młodym wolontariuszu, takie organizowanie działań prospołecznych, które sprzyjają rozwojowi i kształtowaniu samych wolontariuszy”<sup>160</sup>.

Moim zdaniem jest to powód, dla którego potrzebne jest wychowanie do wolontariatu i przez wolontariat. Tym bardziej, że żaden człowiek nie rodzi się w pełni ukształtowany, potrzebuje czasu wzrastania i wychowania w odpowiedniej atmosferze. Chcąc wzbudzić w młodym człowieku gotowość podjęcia zaangażowania na rzecz potrzebujących, niezbędna jest nie tylko odpowiednia atmosfera, ale i wychowanie. Wśród środowisk mających największy wpływ na kształtowanie osobowości młodego człowieka nie wolno pominąć rodziny, Kościoła i szkoły. W kontekście wolontariatu opis roli Kościoła i szkoły ograniczony

<sup>158</sup> K. Braun, *Wychowanie ku „cywilizacji miłości”...*, s. 1048.

<sup>159</sup> K. Braun, M. Jeziorański, *Wychowawcze znaczenie wolontariatu...*, s. 86.

<sup>160</sup> Tamże.



zostanie do propozycji włączenia młodzieży w pracę w młodzieżowych klubach wolontariusza, działających w strukturach omawianych instytucji, z zastrzeżeniem, że nie są to jedyne formy podejmowane przez nie w procesie wychowania człowieka do odpowiedzialności.

Etymologicznie w języku polskim termin „wychowanie” znaczyło tyle, co „żywienie”, „utrzymanie”. Dopiero w XIX w. pojęcie to nabrało przenośnego znaczenia, zastąpiło łacińskie słowo „edukacja”<sup>161</sup>. Wychowanie jest procesem toczącym się między wychowawcą a wychowankiem i odbywa się w sytuacji wychowawczej. Wychowanek jest podstawową przyczyną osobową wychowania, posiada możliwości kierowania sobą i pracy nad sobą<sup>162</sup>. Akt wychowawczy, jak zauważa komentująca tę kwestię K. Braun, wiąże się także z przekazywaniem pewnych treści, wartości, poglądów i doświadczeń, a więc ze spotkaniem z innymi ludźmi, wartościami i Bogiem. W procesie tym funkcjonuje wychowawca, którego zadaniem jest wspieranie wychowanka. Ważną rolę pełni sytuacja wychowawcza, co należy rozumieć jako „splot warunków, faktów i całokształt towarzyszących im okoliczności, na których podłożu dokonuje się proces wychowawczego działania”<sup>163</sup>.

Najwłaściwszym środowiskiem wychowawczym do kształtowania postaw społecznych jest środowisko rodzinne, o czym była mowa wcześniej. Dlatego w tym miejscu ograniczę się jedynie do przypomnienia, że rodzina jest pierwszą i podstawową szkołą miłości i uspołecznienia. To w rodzinie powinny być wpajane obowiązujące normy moralno-społeczne, rozbudzane pragnienia i ambicje, pielęgnowane uczucia i służba drugiemu człowiekowi. Będąc wspólnotą miłości, rodzina nadaje kierunek i warunkuje wewnętrzny wzrost. W niej na pierwszym miejscu umieszczone są kontakty personalne, a w ich tle odniesienie do świata materialnego. Powyższa hierarchia wpływa na nadrzędność przekazu emocjonalnego, atmosfery bezpośredniości, otwartości, zaufania, życzliwości, wierności i oddania. Przekaz norm postępowania, obowiązku, odpowiedzialności, bezinteresowności i sensu życia, istotnych tak dla życia jednostkowego, jak i społecznego zapisuje się głęboko w psychikę dziecka. W sposób naturalny potrafi ono współczuć, zarówno osobom bliskim, jak i każdemu cierpiącemu, chętnie pomoże słabszemu i włączy się w ustrukturyzowane działania służące potrzebującym<sup>164</sup>. Dziecko, rozwijając się w rodzinie, w której pomoc potrzebującym

<sup>161</sup> T. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między teorią a praktyką wychowania*, Lublin 1997, s. 18.

<sup>162</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 444.

<sup>163</sup> Tamże, s. 519.

<sup>164</sup> Por. M. Kalinowski, *Wolontariat w życiu rodziny*, s. 155 i nn.

jest wkomponowana w życie codzienne, gdzie wspólnie z rodzicami uczestniczy w aktach miłosierdzia na rzecz potrzebujących, naturalnie kształtuje w sobie postawę wrażliwości. Nie pyta, dlaczego trzeba innym pomagać, dlaczego nie wolno śmiać się z inności, niepełnosprawności, ale wie, że każdemu człowiekowi należy się pomoc i szacunek.

Razem z rodziną w procesie kształtowania i wychowania młodego pokolenia uczestniczy szkoła i Kościół, o czym także była już mowa. Wartości, które młodzi ludzie wynoszą z domu wymagają pogłębienia. Naprzeciw tym potrzebom wychodzi propozycja organizowanych przy szkołach i parafiach młodzieżowych klubów wolontariusza. Tam spotyka się młodzież zarówno ta, która wyniosła z domu wzorce pomagania, jak i ta niemającą wcześniejszych doświadczeń pomocowych. Dlatego też w organizacji młodzieżowego wolontariatu warto zwrócić szczególną uwagę na aspekt wychowawczy, biorąc pod uwagę fakt, że wolontariat jest traktowany przez młodzież jako jeden z etapów poszukiwań sensu życia. W młodzieżowym wolontariacie mamy do czynienia z osobami w wieku, w którym osobowość dopiero się kształtuje. W pierwszej kolejności mają oni potrzebę poznania siebie samych, określenia siebie, znalezienia swojego miejsca w życiu<sup>165</sup>. Stąd konieczność ciągłego asystowania młodym w drodze ich odkrywania współczesnych problemów, poznawania swoich możliwości, umiejętności weryfikacji potrzeb i wreszcie umiejętnego podejmowania służby. Wolontariat młodzieżowy można potraktować jako drogę kształtowania osoby, która w przyszłości ma szansę stać się budowniczym cywilizacji miłości, jak nawoływał do tego Jan Paweł II. „Dynamika, elastyczność, entuzjazm oraz wewnętrzna natura wolontariatu sprawiają, iż staje się on nośnikiem wartości wychowawczych”<sup>166</sup>.

Wolontariusze, angażując się w służbę potrzebującym, zaspokajają potrzeby przynależności, miłości i szacunku. Dzięki podejmowanym przedsięwzięciom mają zapewniony kontakt z osobami o podobnych zainteresowaniach, wartościach, a to daje poczucie przynależności. Przez pracę, którą wykonują budują relacje z tymi, którzy tej pomocy potrzebują. Dzięki kontaktom z potrzebującymi młodzi ludzie doświadczają tego, że są komuś potrzebni, a to wpływa na zaspokojenie potrzeby pragnienia wysokiej samooceny, poczucia własnej wartości, szacunku dla siebie. Zaspokojone potrzeby kształtują w młodych ludziach dojrzałość społeczno-moralną oraz kulturotwórczą<sup>167</sup>.

<sup>165</sup> Por. E. Kamińska, *Młodzieżowy wolontariat*, Radom 2005, s. 19.

<sup>166</sup> H. Skorowski, *Zaangażowanie społeczne istotnym wymiarem życia człowieka wiary*, „Roczniki Naukowe Caritas” 5 (2001), s. 60 i nn.

<sup>167</sup> Por. K. Braun, *Wolontariat jako odpowiedź na potrzeby współczesnego nastolatka*, w: K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów...*, s. 240-243. Społeczne funkcje wolontariatu opisał także M. Górecki w: *Wolontariat w organizacjach poza-*

„Wolontariat, służąc realizacji zadań ponadindywidualnych, pozwala na samorealizację i stwarza okazję dla tych, którzy poszukują kontaktów z innymi ludźmi. W swoim pomaganiu innym, wolontariusz odkrywa tajemnice, które w życiu prywatnym pozostają w ukryciu i nierzadko są to te strony ludzkich tajemnic, które wiążą się z cierpieniem, bólem, rozpaczą, samotnością i depresją. Odkrywa też tajemnicę piękna – piękno życia, piękno człowieka, jego szczerość, radość, walkę i zwycięstwo”<sup>168</sup>.

Podjmując pracę z grupą młodych wolontariuszy, należy zwrócić uwagę na kilka elementów: przygotowywanie do podejmowanych działań wolontariackich, towarzyszenie w podjętej pracy, organizowanie spotkań, podczas których młodzież ma szansę wymienić się doświadczeniami swojej pracy, poznanie głębiej problemów, którymi się zajmuje, otrzymanie wsparcia, zwracanie uwagi na etos wolontariusza, czyli zespół cech, które powinien w sobie kształtować każdy wolontariusz. Młodzi ludzie ze szkolnych kół wolontariatu działają najczęściej na dwóch polach. „Dla społeczności szkolnej (gdzie starsi koledzy pomagają młodszym uczniom, na przykład: w nauce, przy wspólnych zbiorach, wydarzeniach szkolnych) oraz dla społeczności lokalnej (gdzie chętne osoby angażują się w akcje na dany cel (na przykład: w kwesty, pomoc chorym, potrzebującym, niepełnosprawnym, przygotowanie paczek świątecznych)”<sup>169</sup>. Brak szkolnego koła wolontariatu nie wpływa na intensyfikację zaangażowania placówki edukacyjnej. Jak pokazuje doświadczenie, wiele z nich włącza się w wybrane akcje hospicyjne, nie prowadząc jednocześnie dodatkowego koła wolontariatu szkolnego. Znając całoroczny kalendarz wydarzeń hospicyjnych, wybiera odpowiednią dla siebie formę pomocy, powtarzając ją co roku. Takim przykładem może być udział w corocznej akcji charytatywnej Pola Nadziei lub realizacja jednorazowej pomocy, na przykład zbiórki darów na rzecz hospicjum czy organizacji jednorazowego występu chóru szkolnego na rzecz pacjentów. Pola Nadziei stanowią coroczną kampanię prowadzoną przez hospicja w całej Polsce. Akcję przeprowadza się w okresie wiosny, gdy kwitną żonkile. Zebrane podczas akcji fundusze przeznaczone

---

*rządowych w Polsce*, „Psychologia Społeczna” 8 (2013) nr 2, s. 91-97. Wyróżnił autokreacyjne i ogólnospołeczne funkcje społeczne oraz zwrócił uwagę na pedagogiczny charakter tej pierwszej.

<sup>168</sup> B. Kromolicka, *Działalność Koła Wolontariatu Studenckiego...*, s. 164.

<sup>169</sup> A. Tuchacz-Kurdziel, *Na czym polega praca nauczyciela, hospicyjnego centrum wolontariatu i koordynatora wolontariatu?*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Gdańsk 2009, s. 101-102.

czone są na prowadzenie opieki hospicyjnej. Celem tego przedsięwzięcia jest szerzenie idei hospicyjnych, uwrażliwienie na potrzeby chorych<sup>170</sup>.

Rozpoczynając pracę z młodymi wolontariuszami, należy pamiętać, że ostateczną motywacją do działań na rzecz innych może być tylko miłość, bo jeżeli ktoś nie zaangażuje się dlatego, że kocha, to motywacja prędzej czy później się rozmyje. O tej motywacji należy pamiętać, nad jej kształtowaniem i pogłębianiem każdy opiekun winien pracować podczas spotkań, rozmów, odbywających się systematycznie w grupie wolontariuszy.

Podsumowując, warto zauważyć, iż zaangażowanie młodzieży w służbę człowiekowi przez zorganizowany wolontariat uczy ich odpowiedzialności, kształtuje wrażliwość na pojawiające się przejawy niesprawiedliwości, biedy, ludzkiej krzywdy. Wyposaża młodzież w nowe umiejętności rozpoznawania tych sytuacji, opracowywania systemowych programów pomocowych oraz organizacji pracy na rzecz wykluczonych. Młodzi wolontariusze zapoznawani są nie tylko z problemami najbliższego otoczenia – szkoły, sąsiedztwa, parafii, miasta, ale również z trudnościami dotyczącymi ofiary wojen, głodu, mieszkańców Trzeciego Świata. Uczą się postawy odpowiedzialności za losy własne i drugiego człowieka. Przez pracę podejmowaną na rzecz innych wzmacniają wewnętrzne siły swojej osobowości. W akcie samooddania doświadczają pełni człowieczeństwa. Dlatego też istnieje szansa, że im więcej młodych ludzi dzisiaj spotka się z ideą wolontariatu, tym więcej ludzi w przyszłości będzie dążyło do odpowiedzialnego kształtowania świata w duchu cywilizacji miłości. „Wolontariat, będąc daniem i otrzymywaniem, służy realizacji lepszego jutra i poprawia świat pełen egocentryzmu i przemocy”<sup>171</sup>. Aby wolontariat mógł przynieść wychowawcze skutki w życiu młodych, rozwijających się dopiero ludzi, musi być w sposób odpowiedzialny i właściwy przygotowany i zorganizowany przez dorosłych – wychowawców.

## 1.5 Odpowiedzialne wychowanie w mediach i przez media

Wielorako manifestujący się współcześnie kryzys wychowania, nie wyłączając wychowania do odpowiedzialności, sprawia, że zarówno teoretycy, jak i praktycy stają przed koniecznością przemyślenia na nowo złożonej i trudnej sztuki wychowania i prawidłowej edukacji, w tym edukacji powszechnej dokonującej się z udziałem środków masowego przekazu. Narastające pod wpływem

<sup>170</sup> Por. tamże, s. 102.

<sup>171</sup> B. Kromolicka, *Działalność Koła Wolontariatu*, s. 164.

wadliwej edukacji niewłaściwe formy zachowania się wielu ludzi na różnych etapach ich rozwoju, wymagają od wychowujących różnorodnych działań zapobiegawczych polegających na dogłębnym poznaniu przyczyn i przejawów występujących trudności. Wśród trudności wychowawczych wyróżnia się przyczyny: zewnętrzne – rodzinne, wynikające z braków ekonomicznych, m.in. złe warunki mieszkaniowe, brak pracy, zbyt niskie płace, fizyczny brak rodziców spowodowany np. ich dłuższymi wyjazdami, chorobami psychosomatycznymi lub uzależnieniami, strukturalne – pojawiające się jako skutek rozpadu rodziny spowodowany śmiercią czy rozwodem. Trudności wychowawcze mogą też powstawać z wielorakich przyczyn pozarodzinnych, osobowościowych, epokowych i cywilizacyjnych związanych z rozwojem kultury, nauki, techniki i porządku społecznego. Zagrożenia cywilizacyjne niesie ze sobą także nowoczesna kultura masowa, ponieważ obniża ona coraz bardziej poziom intelektualny i moralny wielomilionowych rzesz odbiorców, a nawet, jak to niektórzy określają, spycha współczesną kulturę na poziom barbarzyństwa, przyczynia się do zaniku duchowości, depersonalizacji, desakralizacji i dehumanizacji. W tej części dysertacji, mając na uwadze integralny proces wychowania i edukacji obejmujący całego człowieka i dostrzegając palące potrzeby i problemy epoki, w której przyszło nam żyć, nie deprecjonuję roli mass mediów, ale chciałabym ukazać ich miejsce i znaczenie, jakie im są przypisywane, szczególnie w odniesieniu do wychowania do odpowiedzialności. Na początku zwrócę uwagę na wartość słowa w procesie wychowania<sup>172</sup> i rosnące znaczenie środków społecznego przekazu<sup>173</sup>, następnie, biorąc pod uwagę globalne tendencje w mediach<sup>174</sup> i oddziaływanie kultury popularnej<sup>175</sup>, chciałabym wskazać kilka racjonalnych

<sup>172</sup> Por. A. Rynio, *Słowo w procesie wychowania*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, s. 261-276; Z. Kosiorowski, *Prawna i moralna odpowiedzialność za słowo w nauczaniu adeptów sztuki dziennikarskiej*, w: tamże, s. 237-250.

<sup>173</sup> Por. Z. Grocholewski, *Wychowanie odbiorców do korzystania z mediów*, w: tamże, s. 31-38; A. Lepa, *Logosfera jako środek wychowania do mediów*, w: tamże, s. 79-92.

<sup>174</sup> K. Zanussi, *Złe wychowanie – Spojrzenie artysty na konflikt wymogów rynku i wartości, które chcielibyśmy promować w wychowaniu*, w: tamże, s. 93-98.

<sup>175</sup> T. Goban-Klass, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005; A.M. Kowalczyk, *Gwiazdy, celebryci, ludzie sukcesu – autorytety? W poszukiwaniu tożsamości współczesnego człowieka*, w: J. Zimny (red.), *Autorytet, wartość czy fikcja?*, Stalowa Wola 2015, s. 679-688; L. Dyczewski, *Spektakularność i gwiazdorstwo a prawda w przekazach medialnych*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, s. 99-106; K. Skubisz-Kępka, *Ochrona małoletnich przed szkodliwymi treściami w Internecie*, w: tamże, s. 513-534. Zob. też Z. Melosik, *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, w: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna, konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Kraków 2010, s. 9-26.

zaleceń wobec zalewającej nas rewolucji technologicznej<sup>176</sup>. W związku z tym, iż mass media dają możliwość udostępniania i upowszechniania różnorodnych treści dydaktycznych zwrócić uwagę na potrzebę odpowiedzialnej edukacji medialnej pozwalającej dostrzec zarówno potencjał, jak i ryzyko występujące w kontekście rzeczywistości medialnej<sup>177</sup>.

Nikt z nas nie ma wątpliwości, że mass media stają się wielkim i tajemniczym składnikiem ludzkiej kultury i mają ogromny wpływ na rozwój osobowości ich odbiorców, dlatego też wciąż na nowo należy podkreślać istotną rolę i rosnące znaczenie środków społecznego przekazu. Doskonale rozumiał to Jan Paweł II, o czym świadczy wielość jego wypowiedzi (RH, nr 17; RM<sup>178</sup>, nr 37)<sup>179</sup>. Będąc wnikliwym obserwatorem swego czasu, widział, że współczesność cechuje stopniowe odchodzenie od społeczeństwa tradycyjnego, bazującego na autorytetach i wartościach zakorzenionych w powszechnie szanowanych wzorcach kulturowych.

<sup>176</sup> M. Drożdż, *Prospektywna rola etyki mediów w kształtowaniu sumienia jako koniecznej instancji medialnej*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, s. 183-202; I. Szewczak, *Rola środowisk wychowawczych w edukacji medialnej*, w: tamże, s. 579-559; E. Stoch, *E-learning w kształceniu humanistycznym uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, w: tamże, s. 714-721; I. Morawka, *Kultura popularna w dyskursie edukacyjnym*, w: B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Poblężliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin 2006, s. 39-52; N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2006; J. Morbitzer, *Podstawowe dylematy współczesnej edukacji wspieranej komputerowo*, „Edukacja Otwarta” 1 (2002) nr 4, s. 71-84; tenże, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007.

<sup>177</sup> J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013; J. Mariński, *Media w ocenie społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, s. 155-174; M.T. Kozubek, *Media w pedagogii jedności jako narzędzie w dążeniu do powszechnego braterstwa. Przykład z trzech kręgów kulturowych: Europy, Afryki i Ameryki Południowej*, w: tamże, s. 337-354; A. Batiuk, *Rola mediów w kształtowaniu estetyki i kultury codzienności. Między misją a oglądalnością*, w: tamże, s. 445-450; H. Mamzer, *Telefonia komórkowa jako przejaw makdonaldyzacji*, w: M. Golka (red.), *Od kontrkultury do popkultury*, Poznań 2002, s. 113-130.

<sup>178</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptoris Mater” o błogosławionej Maryi Dziewicy w życiu pielgrzymującego Kościoła*, Watykan 1987.

<sup>179</sup> Jan Paweł II, *Kościół o środkach komunikowania myśli*, oprac. J. Góral, K. Klauza, Częstochowa 1997; *Orędzia papieskie na Światowe Dni Komunikacji Społecznej 1997-2002*, oprac. M. Lis, Częstochowa 2002. Zob. też: A. Zwoliński, *Środki społecznego przekazu*, w: tenże (red.), *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*, Radom 2003, s. 507; K. Ligęza, *„Areopag” środków społecznego przekazu, jako wyzwanie dla ewangelizacji współczesnej kultury w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2000; E. Dola, *Internet – świat wolności odpowiedzialnej czy nieodpowiedzialnego zniewolenia*, w: A. Karpieńska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok 2002, s. 170-186.

Dostrzegając coraz bardziej powszechne rozchwianie norm i wartości, chaos i dezintegrację osobowości, miał świadomość, że to ekspansja mediów, tak typowa dla „ery globalizacji” czy „epoki postmodernistycznej”, zmieniła stosunek przeciętnego człowieka do dziedzictwa kulturowego. Stało się to za sprawą nadmiaru informacji i zarazem niedostatku informacji sensownej (wiedzy), co doprowadziło do zagubienia człowieka w przestrzeni życia i świata kultury<sup>180</sup>. Sygnalizował dokonujący się w ten sposób przełom w myśleniu, uczuła na zewnętrzniające się w „kulturze eutanazji” mówienie „nie” miłości, religii, starości i rodzinie. Łączył to z wyraźnie zauważalnym „zwrotem antropologicznym” we współczesnej filozofii i teologii. Zgodnie z tym „zwrotem” człowiek zajmuje miejsce Boga jako podmiot stanowienia norm moralnych i kreowania wartości dokonywanych najczęściej na zasadzie kompromisu. Jan Paweł II przestrzegał, aby technika, służąca komunikacji społecznej i gotowa dostarczać coraz to nowszych technologii informacyjnych, nie pozostawała na usługach globalności. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera ukazywanie zarówno szans edukacyjnych, jak i zagrożeń wychowawczych, które niesie ze sobą społeczeństwo informacyjne w odniesieniu do wychowania w duchu odpowiedzialności.

Znaczenie środków społecznego komunikowania jest tym istotniejsze, jeśli uświadomimy sobie, że zalicza się do nich wysokonakładową prasę, radio, telewizję, fonografię (płyty, kasety), szeroko dystrybuowane filmy kinowe i wideokasety, Internet oraz wydawane w wielkich nakładach książki<sup>181</sup>. Ich wpływ może być bezpośredni, kumulatywny, podświadomy, obejmuje kształtowanie różnorodnych postaw, w tym postaw religijnych i moralnych człowieka, systemy polityczne i społeczne, a także wychowanie. Dla wielu ludzi środki masowego przekazu są głównym narzędziem komunikowania, informacji i formacji oraz niezastąpionym środkiem, przez który człowiek styka się z zewnętrzną rzeczywistością i przeżywa własną codzienność. Jan Paweł II, zdając sobie sprawę, że całe pokolenia chrześcijan, szczególnie młodych, wzrastają dzisiaj w świecie środków masowej

<sup>180</sup> Media, czerpiąc z dziedzictwa kulturowego, z jednej strony upowszechniają arcydzieła, udostępniają je odbiorcom na całym świecie, z drugiej – umożliwiają otwarcie kodów kulturowych wszystkich ludzi i epok historycznych, pozbawiając kulturę „właściwej jej głębi”. Globalność pozostaje w opozycji do konkretnych kultur lokalnych, gdyż ze swej definicji zmierza do wyrównywania różnic i tworzenia płaszczyzn unifikacji cywilizacji, kultury i religii. W atmosferze medialnej globalności pojawiają się sugestie panteizmu, reinkarnacji, synkretyzmów ideologicznych i religijnych. W tym, co globalne nie ma miejsca na prawdę absolutną. Zdaniem twórców globalności istnieje wiele prawd i wielość równouprawnionych postaw życiowych. Jedną z reakcji na świadomość postmodernistyczną jest New Age. Zob. J. Bobryk, *Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych. Znak – język – rzeczywistość*, Warszawa 2004, s. 14-23.

<sup>181</sup> A. Zwoliński, *Środki społecznego przekazu*, s. 504.

komunikacji (Eaf, nr 71)<sup>182</sup>, określanych potocznie czwartą władzą<sup>183</sup>, zwracał uwagę na epokowe znaczenie mediów w życiu i wychowaniu oraz rosnące dzisiaj współdziałanie technologii i elektroniki. Papież z zainteresowaniem śledził rozwój najnowocześniejszych technik komunikacji związanych z komputerem, a w Internecie upatrywał nowe „forum” – miejsce otwarte dla szerokiego ogółu obywateli, także dla głoszenia Ewangelii. Świadom ich szczególnego wpływu na człowieka nieustannie podkreślał potrzebę tego, aby człowiek także wobec mass mediów pozostał sobą, to znaczy odpowiednio uformowanym wolnym i odpowiedzialnym „użytkownikiem”, a nie „przedmiotem”, by był „krytyczny”, a nie „uległy”<sup>184</sup>. Wpływ mass mediów może być bowiem pozytywny lub negatywny. Mogą one być cennym źródłem ubogacenia kulturalnego zarówno jednostek, jak i całej rodziny ludzkiej, przyczyniać się do pobudzenia szanującego godność osoby dialogu, widzenia świata i problemów w kontekście bieżących wydarzeń, respektowania podstawowych praw człowieka, wzajemnego zrozumienia i postawy mądrego kompromisu, który jest niezbędny w stosunkach międzyludzkich. Dzięki nim więź uczuciowa rodziny z całym rodzajem ludzkim może stać się silniejsza i głębsza. Media mogą poszerzać zainteresowania i umożliwiają też w pewnym sensie wzięcie udziału w wydarzeniach religijnych, co jest szczególnie istotne dla chorych i tych, którzy nie mogą w nich bezpośrednio uczestniczyć. Dają możliwość przeżycia uniwersalności wartości ogólnoludzkich i pokazują ich aktywny udział w rozwiązywaniu problemów różnych narodów. Środki społecznego przekazu mogą też ze swoją treścią stać się wspaniałym narzędziem rozprzestrzeniania Ewangelii do najdalszych zakątków Ziemi lub być szczególną pomocą w prowadzeniu katechezy czy ewangelizacji. Środki masowej komunikacji – uwzględniając całościowy rozwój osoby i obejmując jej życie w obrębie wielorakich wspólnot – mogą służyć nie tylko przekazywaniu informacji, ale i promowaniu wychowania ku wartościom, w tym wychowania ku odpowiedzialności. Mass media, ukazując ewidentny związek człowieka z kulturą i jej wytworami,

<sup>182</sup> Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Ecclesia in Africa”*, Watykan 1995.

<sup>183</sup> K. Czuba, *Media i władza*, Warszawa 1994, 1995<sup>3</sup>, s. 7. Zob. też: A. Baczyńska, *Telewizja jako środek ewangelizacji*, Kraków 1997; J. Chrapek, *Kościół wobec środków społecznego komunikowania*, „Ethos” 2 (1989) nr 8, s. 230-245; J. Góral, *Jan Paweł II o środkach społecznego przekaz*, tamże, s. 246-258; A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Łódź 1998, 2007<sup>3</sup>; W. Zdanievicz (red.), *Religia a mass media. Znaczenie środków społecznego przekazu w kulturze religijnej Polski*, Ząbki 1997; M. Łobacz, *Telewizja. Szanse i zagrożenia wychowawcze*, Tychy 2007.

<sup>184</sup> Jan Paweł II, *Środki społecznego przekazu w służbie odpowiedzialnej wolności. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 1981*, w: J. Jękot, P. Słabek (red.), *Orędzia Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1998, s. 213.



mają znaczenie dla rozwoju osobowości ludzkiej na płaszczyźnie informowania, kształcenia, dojrzewania kulturalnego, rozrywki i wykorzystania wolnego czasu.

Od tego, w jaki sposób media zostaną użyte, co będzie przekazywane oraz jaki cel będzie stanowił nadrzędną ideę konkretnego działania edukacyjnego, zależy bardzo wiele. Jak zauważa Dorota Bis: „(..) media staną się sprzymierzeńcem w procesie wychowania, jeśli będą przestrzegały zasad etycznych, zasad dobra wspólnego, w przekazie odnosiły się do świata wartości, a nade wszystko chroniły wartość i godność człowieka, traktując go jako najważniejszy podmiot komunikacji społecznej”<sup>185</sup>. We wszystkich przedsięwzięciach medialnych należy mieć zawsze na uwadze dobro osoby, do której dany przekaz jest kierowany. Wynika stąd konieczność i bezwarunkowy wymóg wzięcia odpowiedzialności za tworzone oraz przekazywane treści. Z pewnością popkulturowy wymiar edukacji może stanowić interesujący punkt wyjścia do dalszych pogłębionych dyskusji nad kluczowymi problemami.

Doceniając także pozytywne znaczenie mass-mediów, należy jednak mieć świadomość, że nazbyt często kreują one fałszywy obraz rzeczywistości, wyolbrzymiają patologie społeczne, nadmiernie eksponują przemoc i seksualizm, utrwalają i upowszechniają konsumpcyjny styl życia, upowszechniają prostytucję. Promują wartości materialne i zawężają sukces życiowy do zamożności i rozrywki, kształtując tym samym mentalność moralnego relatywizmu i religijnego sceptycyzmu. Nadto pogłębiają proces dekulturacji przez obniżanie poziomu przekazów różnych treści, odpowiadając zapotrzebowaniu kultury popularnej<sup>186</sup>. W rzeczywistości medialnej nader często mamy do czynienia ze zjawiskami ryzykownymi w przestrzeni wychowawczej. Przykładem może być manipulowanie, nieprawdziwe ukazywanie kwestii związanych z płcią i tożsamością, rozumieniem miłości (np. pornografia), splotanie relacji społecznych, podsycanie antagonizmów społecznych promowanie przemocy, materialistycznego i konsumpcyjnego stylu życia, współczesnego kultu ciała czy deprecjonowanie wartości moralnych i duchowych.

Mając świadomość, że obecnie szkoła przestaje być jedynym i najważniejszym edukatorem dzieci i młodzieży, a współczesny człowiek musi być przygotowany do pełnej samodzielności, stawiam tezę, że świat społecznego przekazu wszedł dziś w fazę rozwoju równie zawrotnego, co złożonego i o niemożliwych

<sup>185</sup> D. Bis, *E-pokolenie wyzwaniem dla wychowania*, w: K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, s. 137.

<sup>186</sup> Zob. Jan Paweł II, „*Telewizja w rodzinie: kryteria właściwego wyboru programów*”. Orędzie [...] na XXVIII Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, „*L'Osservatore Romano*” 15 (1994) nr 4, s. 7; A. Godzisz, *Spełnianie fikcji i rzeczywistości*, „*Społeczeństwo Otwarte*” 1997, nr 9, s. 24.

do przewidzenia perspektywach. Odnoszę ją do rewolucji, która nie tylko niesie ze sobą zmianę systemów i technik przekazu, ale ogarnia cały świat kulturalny, społeczny i duchowy osoby ludzkiej. Dlatego też wielu medioznawców zaleca, aby owa rewolucja technotroniczna swą działalność związała z odniesieniami etycznymi i nie była zredukowana do logiki rynku, ale czerpała swe kryteria z najgłębszej prawdy człowieka i o człowieku, stworzonym na podobieństwo Boga. Nadto, według prawa do informacji, jakie każdy człowiek posiada, domagają się, aby treść przekazu zawsze odpowiadała prawdzie oraz z poszanowaniem sprawiedliwości i miłości była pełna. Personalistycznie zorientowani medioznawcy przewidują też, że środki społecznego przekazu przyczynią się do odnowienia społeczeństwa, a zwłaszcza do rozwoju ludzkiego i moralnego młodzieży, uświadamiając jej historyczne zadania jakie na nią czekają. W tym celu muszą one otworzyć przed młodzieżą nowe horyzonty, ucząc ją poczucia obowiązku, uczciwości i szacunku dla bliźnich. Istotne jest to, aby wyrabiając w niej poczucie sprawiedliwości i przyjaźni, rozbudzić zamiłowanie do nauki i pracy. Zadania tego nie osiągnie się, jeśli media nie będą przyjazne i będą, jak to niestety ma miejsce współcześnie, propagowały treści zagrażające harmonijnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Do katalogu takich treści należą: sceny budzące lęk, grozę i obrzydzenie; obrazy przemocy, zwłaszcza przemocy przedstawianej realistycznie i zabarwionej erotycznie; wulgarne obrazy i słowa; obrazy o charakterze seksualnym, głównie dewiacje seksualne; sceny wywołujące fascynację przemocą, nienawiścią i znęcaniem się fizycznym czy psychicznym; obrazy okrucieństwa i przemocy wobec zwierząt; sceny przedstawiające zabawy, których naśladowanie mogłoby być dla dzieci i młodzieży niebezpieczne.

Jan Paweł II, zdając sobie sprawę z negatywnego wpływu mass mediów, nie demonizuje ich negatywnego wpływu, ale zachęca rodziców, aby chronili dzieci i młodzież przed ich ujemnymi wpływami. Świadom, że filmy, programy telewizyjne i reklamy często zawierają sceny przemocy i obrazy erotyczne, które deprecjonują wartości moralne i kulturowe<sup>187</sup> zaznacza, że korzystanie z mass mediów winno być regulowane i kontrolowane przez rodziców, wychowawców, duszpasterzy. Papież wskazywał na ich wielką odpowiedzialność wyrażającą się w uczeniu wrażliwości etycznej i estetycznej, krytycznego myślenia i roztropnego wpajania dzieciom zasad odpowiedniego korzystania z proponowanych programów. Jego zdaniem rodzice kierując się dobrem dziecka i rodziny, powinni wnikliwie studiować informację na temat każdego programu telewizyjnego, by

<sup>187</sup> Jan Paweł II, *Ewangelizacja przez środki społecznego przekazu*. Do uczestników sesji plenarnej Papieskiej Rady do spraw Środków Społecznego Przekazu, 7 III 1996, „L'Osservatore Romano” 17 (1996) nr 6, s. 29.

podjąć właściwą decyzję, czy pozwolić dziecku na jego oglądanie czy też nie. Ojciec Święty stał na stanowisku, że rodzice chrześcijańscy, mając na względzie harmonijny rozwój umysłu, emocji i uczuć swoich dzieci, jak również potrzebę akomodacji do potrzeb epoki i zmieniającego się środowiska, winni współpracować z producentami przekazów medialnych, aby mieć wpływ na charakter emitowanych programów (FC, nr 76). Środki społecznego przekazu istnieją bowiem po to, aby służyć dobru całego społeczeństwa i muszą liczyć się z dobrem konkretnego człowieka i jego godnością. Papież zwracał też uwagę, by media nie były podporządkowane interesom władzy i nie kierowały się doraźnym sukcesem. Zwracając się do dziennikarzy, przypominał im o zasadach etycznych, którymi winni kierować się w swojej pracy<sup>188</sup>. Przypisując rzetelnej informacji doniosłe znaczenie, przypominał, że od pracowników środków społecznego przekazu, którym należy zapewnić dostęp do źródeł informacji i możliwości obiektywnego przedstawienia zdarzeń, wymaga się służby dobru i wierności prawdzie. Bez uczciwego poszukiwania prawdy nie może być mowy o szacunku dla partnerów i szczerym dialogu między twórcami i odbiorcami<sup>189</sup>.

W orędziu na Światowy Dzień Społecznego Przekazu z 1991 r. Jan Paweł II dawał też konkretne wskazania odnośnie tego co należy czynić, aby korzystanie z mass mediów było owocne dla wychowania. Jego zdaniem wymaga to: 1° głębokiego działania wychowawczego w rodzinie, szkole, parafii, przez katechizację, mającego na celu nauczanie i prowadzenie młodych ludzi ku zrównoważonemu i zdyscyplinowanemu korzystaniu z mass mediów, pomagającemu im w wyrobieniu sobie, oświeconego przez wiarę, krytycznego osądu na temat tego, co oglądają, czego słuchają, co czytają; 2° dokładnego i specjalnego przygotowania teoretycznego i praktycznego w seminariach, stowarzyszeniach osób świeckich, nowych ruchach kościelnych, głównie młodzieżowych, polegającego nie tylko na poznaniu środków społecznego przekazu, ale służącemu takiej realizacji ich niewątpliwych możliwości, by sprzyjały umacnianiu dialogu w miłości i więzów jedności; 3° czynnej i spójnej obecności chrześcijan we wszystkich sektorach społecznego przekazu, wnoszącej nie tylko wkład ich przygotowania kulturalnego i zawodowego, ale również żywe świadectwo ich wiary; 4° zaangażowania wspólnoty katolickiej, która, jeśli będzie to konieczne, wystąpi przeciw spektaklom i programom godzącym w moralne dobro młodzieży, będzie walczyć o to, by informacje na temat Kościoła były prawdziwe i domagać się audycji pozy-

<sup>188</sup> Jan Paweł II, *Informacja, świadectwo, prawda*. Przemówienie wygłoszone podczas spotkania z okazji stulecia katolickiego dziennika „La Croix”, 23 IV 1983, „L'Osservatore Romano” 4 (1983) nr 5-6, s. 9.

<sup>189</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie do przedstawicieli Włoskiej Federacji Tygodników Katolickich*, 28 XI 1993, „L'Osservatore Romano” 14 (1993) nr 3, s. 37.

tywnie inspirowanych autentycznymi wartościami życia; 5° ukazywania orędzia ewangelicznego w jego integralności, z całą troską o to, by go nie zdradzić, nie zbanalizować, nie sprowadzić do roli nadrzędnych idei społeczno-politycznych; istotne jest dostosowanie przekazu, tak jak to czynił Chrystus, najdoskonalszy wzór w tej dziedzinie, do odbiorców, mentalności ludzi młodych, ich sposobu mówienia, sytuacji i warunków, w jakich żyją<sup>190</sup>.

Jan Paweł II wskazywał na potencjalne niebezpieczeństwa grożące społeczeństwu, szczególnie jego najsłabszym i bezbronnym członkom, jeśli mass media zostaną użyte dla nieuczciwych celów, a w miejsce wychowania przez tradycyjnych wychowawców, zwłaszcza rodziców, będą propagować wychowanie jednostronne, kulturę tymczasowości, konsumpcji, perwersji i użycia oraz kulturę masową skłaniająca do ucieczki od osobistych wyborów inspirowanych wolnością. Dokonuje się to przez przekazywanie zniekształconego obrazu wizji człowieka, świata, stosunków międzyludzkich, rodziny czy samej młodzieży. Jednak negatywne skutki nie przekreślają wielkich możliwości wychowawczych mass mediów, które Jan Paweł II nazywa „darem Boga” i wyraża życzenie, że staną się one sprzymierzeńcami pokoju, środkami umocnienia, wzrastania i dojrzewania prawdziwej wolności człowieka<sup>191</sup>. Papież świadom, iż mass media dają możliwość udostępniania i upowszechniania różnorodnych treści dydaktycznych, dostrzega potrzebę właściwej chrześcijanom edukacji medialnej. Wymaga ona odpowiedniej formacji ludzi przez wpajanie w sumienia i umysły zasad uświadamiających korzyści i obowiązki tak odbiorców, jak i realizatorów kultury masowej celem wpływania na dialog konieczny w społeczeństwie.

Dla Jana Pawła II nie ulegało wątpliwości, że interdyscyplinarny i zarazem integrujący charakter technologii informacyjnej ułatwia realizację celów kształcenia przez uaktywnienie uczniów w procesie poznawczo-dydaktycznym, który może być bardziej efektywny dzięki podporządkowaniu go naczelnym zasadom dobra ucznia, rozumianym jako zdolność poznania intelektualnego, zdolność do miłości, podmiotowości wobec praw oraz godności i zupełności w służbie odpowiedzialnej wolności człowieka<sup>192</sup>. Jednocześnie z przesłania papieskiego

<sup>190</sup> Jan Paweł II, *Środki społecznego przekazu w służbie jedności i postępu rodziny ludzkiej. Światowy Dzień Środków Przekazu 1991*, w: J. Jękot, P. Słabek (red.), *Orędzia Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, s. 247-249.

<sup>191</sup> Jan Paweł II, *Rodzina wobec środków przekazu społecznego*. Orędzie na Międzynarodowy Dzień Środków Masowego Przekazu 1 V 1980, w: P. Nitecki, J. Skwara, E. Stróżczyk (red.), Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne*, t. 3, Warszawa 1984, s. 79-82.

<sup>192</sup> Zob. M.A. Krąpiec, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1985, s. 328; M.M. Sysło, *Technologia informacyjna a edukacja medialna*, w: W. Strykowski, A. Zajac (red.), *Nowoczesne media w kulturze, nauce i oświacie*, Tarnów 1997, s. 30; W. Furmanek, *Wartości a język multimedialny*, w: tamże, s. 598.

wynika, że edukacja medialna winna być realizowana na trzech płaszczyznach kształcenia: o mediach, przez media i dla mediów.

Powołując się na poglądy Jana Pawła II dotyczące szans edukacyjnych mass-mediów, W. Furmanek wskazał, iż wyrażają się one przez: 1° zwiększenie oferty programowej, powstanie odrębnych wyspecjalizowanych kanałów programowych nakierowanych na zaspokojenie potrzeb młodych odbiorców; 2° możliwość realizowania szeroko rozumianej edukacji, głównie o charakterze aksjologicznym, przez wychowanie ku wartościom uniwersalnym: prawdzie, dobru, pięknu; 3° wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa, co może korzystnie ukierunkowywać na odbiór zgodny z teorią użytkowania i korzyści, w sposób selektywny i krytyczny, nastawiony na ofertę kultury wysokiej (w przeciwieństwie do teorii behawioralnych zakładających bierne postawy odbiorców, ulegających silnym wpływom mediów)<sup>193</sup>.

Specyficzny udział rodziny, szkoły, uniwersytetu, państwa, Kościoła jest niezbędnym dla integralnego, a zarazem odpowiedzialnego wychowania osoby. Jakkolwiek instytucje te, dysponując sobie właściwymi metodami i środkami, pełnią niezwykle istotną rolę w kształtowaniu osobowości i rozwijaniu ludzkich potencjalności to nie są one jedynymi środowiskami wychowującymi. W analizowanym nauczaniu efektywność wychowania warunkowana jest też przynależnością do określonego narodu, kultury, tradycji, wpływem kościelnych ruchów religijnych, organizacji i stowarzyszeń społecznych, jak również środków społecznego komunikowania.

Uwzględnienie tak wielu rzeczywistości biorących udział w wychowaniu ma swoją genezę w integralnym sposobie ujmowania czynników, które mają wpływ na rozwój osobowości. Świadczą o tym słowa wypowiedziane przez Jana Pawła II w czasie spotkania z młodzieżą dnia 10 czerwca 1987 r. Oto fragment wypowiedzi: „Jeśli społeczeństwo myśli o swojej przyszłości, to musi myśleć o warunkach życia dla swojej młodzieży (...). Warunki życia dla młodzieży, warunki życia, warunki rozwoju. Równocześnie to jeszcze nie jest wszystko, bo mogą być najlepsze warunki i nic z tego nie wychodzi. Nawet czasami jest tak, że jak są za dobre warunki to one więcej przeszkadzają, aniżeli pomagają. Warunki muszą być tak w sam raz, żeby człowiek mógł się rozwijać. Ale żeby musiał wkładać w to wszystko siebie, żeby mógł i musiał równocześnie. Kiedy mówię «mógł», to znaczy żeby miał warunki; kiedy mówię «musiał» to mam na myśli powinność wewnętrzną. Młody człowiek powinien mieć od zewnątrz te warunki, które by

<sup>193</sup> Tamże, s. 597-598.

wyzwały w nim powinność stawania się, powinność rozwijania się, postępu – to znaczy perspektywę<sup>194</sup>.

Środki społecznego komunikowania są tak istotne, ponieważ ukazując współzależność między ludźmi i narodami i ucząc zasad społecznego życia i porządku społecznego zbudowanego na prawdzie, dobru wspólnym, pomocniczości i uczestnictwie, potencjalnie niosą odpowiedź na wielorakie potrzeby współczesnego świata, w tym potrzebę braterstwa i wspólnoty, szacunku dla każdej osoby ludzkiej, szacunku dla prawdziwej wartości i kultury innych, słusznej autonomii i prawa innych do samostanowienia. Ludzie mass mediów szanując godność osoby ludzkiej i prawa człowieka, uczą też solidarności w relacji do rodziny i wspólnoty międzynarodowej. Dzięki nim świat ma szansę dowiedzieć się o świętości życia ludzkiego, potrzebie kształtowania ludzi sumienia, złu aborcji i eutanazji, skandalu ubóstwa, potrzebie sprawiedliwości społecznej, preferencyjnej opcji na rzecz ubogich, pokoju i wojnach, migracji, moralności i sprawiedliwości. Z dokonanych analiz jednoznacznie wynika, że mass media, o ile są właściwie wykorzystywane, uczą szczególnej odpowiedzialności za wypowiedziane słowa, wskazują na społeczne skutki zła, uczą odważnego podejmowania odpowiedzialności za siebie i sprawy publiczne oraz pokazują, jak troszczyć się o dobro wspólne i nie zamykać oczu na biedę i potrzeby bliźnich.

Rozsądnie prowadzony przez rodziców dostęp dzieci do „mediów obrazkowych” może być źródłem informacji z wielu dziedzin wiedzy, rozbudzać zainteresowania, rozwijać wyobraźnię, dostarczać mądrej rozrywki i relaksu, utrzymywać wzorce tych zachowań, które są przekazywane przez rodziców oraz wzmacniać i ukazywać życiowe cele, jak też uczyć wyrozumiałości i szacunku dla innych osób. Towarzyszące tym programom rodzinne dyskusje są naturalnym i mimowolnym procesem przekazywania wartości i wzorców kulturowych oraz uspołeczniania dziecka. Nadto należy zauważyć, że w wykorzystaniu wartościowych treści medialnych można widzieć ogromną szansę nie tylko dla rodziny, ale i szkoły, która zyskuje szansę włączenia się i wspierania rodziców w rozwijaniu zainteresowań inspirowanych ofertą mediów.

Za D. Bis można przyjąć konkluzję, nawiązującą do nauczania Jana Pawła II, iż „mass-media, przez możliwości dotarcia praktycznie wszędzie oraz zdolności informowania, kształtują kulturę życia społecznego, przez co modelują jego kształt. Dotyczy to również globalnego charakteru kultury wyznaczającego określone treści, w których najważniejszym procesem staje się przechodzenie od autorytetu prawdy do autorytetu opinii, utrata wiarygodnego znaczenia autorytetu świadectwa na rzecz autorytetu idoli i lansowanie mody na idee.

<sup>194</sup> Jan Paweł II, *Do końca ich umiłował*, Lublin 1987, s. 112.

W społeczeństwie informacyjnym, uobecnia się zatem, specyficzne zacieranie różnic i granic pomiędzy *sacrum* a *profanum* – między tym, co istotne dla życia człowieka, a sztucznie wywoływanymi pragnieniami zaspokajanych przez rzeczy i zdarzenia. Charakterystyczne dla przekazów medialnych jest także ukazywanie świata w «migawkowym skrócie», lansowanie beztroski, hedonizmu i relatywizmu, przemocy i brutalizacji życia, przy jednoczesnym pomijaniu sfery duchowej człowieka i braku odniesienia do wartości chrześcijańskich. Dlatego też, powstała i wciąż narastająca sytuacja niekorzystnego wpływu mediów, przede wszystkim na dzieci i młodzież, powinna w szczególny sposób zainteresować rodziców i wychowawców, jako tych, którzy bezpośrednio związani z procesem nauczania wprowadzają młode osoby w życie społeczne, kulturalne i świat wartości<sup>195</sup>. Moim zdaniem, jedni i drudzy winni wobec mediów uczyć zarówno postawy krytycyzmu, selektywności, jak i twórczej aktywności.

Niewątpliwie nowe technologie przyczynią się zdecydowanie do szybszego funkcjonowania społeczeństwa, jak i rozwoju cywilizacyjnego. Nie można jednak z całą pewnością oszacować, czy będzie to wpływ pozytywny, czy występowanie zagrożeń i nieumiejętność właściwego posługiwania się mediami przyczyni się do występowania negatywnych zjawisk społecznych. Technologia sama powoduje zmiany cywilizacyjne. Postęp techniczny zasadniczo wpływa na komfort ludzkiego życia i nie można oczekiwać od ludzi, że jeśli mogą funkcjonować prościej i łatwiej wykorzystując media, świadomie z tego zrezygnują. Niezależnie od tego, czy zmiany te okażą się dobre czy będą stanowiły element negatywny, zaistnieją nieuchronnie. W tej sytuacji należy się zastanowić, w jaki sposób ukształtować w człowieku odpowiedzialność i świadomość korzystania z wirtualnej rzeczywistości. W tym miejscu pojawia się konieczność edukacji medialnej lub edukacji do mediów, które pozwoliłyby na realizację bezpiecznego korzystania z mediów. „Nowy, kuszący bogactwem oferty hybrydowy świat wymaga użytkownika odpowiedzialnego za własny rozwój. Jednak – jak pokazano – zbyt silne zanurzenie się w cyfrowym świecie prowadzi do obniżenia poczucia odpowiedzialności współczesnego człowieka. Koniecznym – przynajmniej częściowym – antidotum jest więc pielęgnowanie przestrzeni aksjologicznej jako istotnego komponentu hybrydowego świata, gdyż w dzisiejszym zmiennym i niezwykle wymagającym świecie odpowiedzialność wydaje się być wartością najważniejszą. Kluczowym problemem w relacji człowieka z hybrydowym światem jest dbałość o zachowanie

<sup>195</sup> Zob. D. Bis, *Społeczeństwo informacyjne szansą i zagrożeniem dla wychowania chrześcijańskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie*, s. 912.

równowagi między techniką i kulturą, stanowiących niejako awers i rewers tej samej rzeczywistości, w której jesteśmy równocześnie zanurzeni<sup>196</sup>.

Zainicjowana problematyka wymaga jeszcze w wielu miejscach podjęcia bardziej szczegółowych analiz i badań, które ze względu na ograniczenia formalne nie mogły być przeprowadzone w ramach niniejszej dysertacji. Rozważania nad tym obszarem muszą dotyczyć przede wszystkim stopniowego wypracowywania praktycznych i możliwie jak najbardziej uniwersalnych sposobów wykorzystania mass mediów oraz nowych technologii edukacyjnych zarówno w wychowaniu do odpowiedzialności, jak i edukacji. Warto też przyrzeć się bliżej związkom tego wychowania z rzeczywistością podejmowania decyzji, czyli dokonywania wyborów, odpowiedzialnym użytkowaniem mediów, odpowiedzialnością w Internecie i odpowiedzialnym tworzeniem edukacyjnych produktów medialnych, jak również odpowiedzialnością władz oświatowych za edukację medialną. Na zakończenie warto przypomnieć przesłanie Jacka Santorskiego, które wydaje się być kluczem w świecie nowych mediów i technologii: „Wygra ten, kto połączy znajomość nowoczesnych technologii ze światem tradycyjnych wartości”<sup>197</sup>.

## R. 2. Wychowanie do odpowiedzialności jako wyzwanie dla wychowujących i wychowywanych

Pisząc o wychowujących, mam na uwadze głównie tych, na których ciąży obowiązek wychowania. Są to przede wszystkim rodzice, nauczyciele i wychowawcy w szerokim tego słowa znaczeniu. Wychowywani to przede wszystkim dzieci i młodzież. Traktowanie wychowania do odpowiedzialności w charakterze wyzwania stawia zarówno przed wychowującymi, jak i wychowywanymi określone zadania. W tej części dysertacji, mając na względzie optymalizowanie szans edukacyjnych, zostaną ukazane niektóre z nich.

<sup>196</sup> J. Morbitzer, *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Pedagogika” 13 (2016), s. 66, bazhum.muzhp.pl (dostęp: 26 IX 2017 r.). Zob. też tenże, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007.

<sup>197</sup> J. Santorski, *Pytania na drogę*, „Newsweek”, luty 2005.



## 2.1 Respektowanie odpowiedzialności jako egzystencjalnej kategorii ludzkiego życia

Teza zawarta w tytule paragrafu zakłada warunek efektywnej pracy pedagogicznej, jakim jest właściwe pojmowanie wychowania zarówno dla wychowujących, jak i wychowywanych. Pedagogika integralna uprawiana w duchu personalizmu chrześcijańskiego istotę wychowania określa jako udzielanie dziecku i młodemu człowiekowi pomocy w kształtowaniu siebie jako osoby, odkrywaniu i urzeczywistnianiu wszystkich pozytywnych możliwości rozwojowych, przygotowaniu się do kontaktu i współdziałania z innymi oraz do realizacji i obrony podstawowych wartości ludzkich w skali jednostkowej i społecznej<sup>198</sup>. Z przyjętego rozumienia istoty wychowania jako pomocy w rozwoju drugiego człowieka wynika zasada, że w każdym wychowawczym działaniu uwzględnia się podmiotowość wychowanka i zachowanie szacunku dla jego osobowej godności i niepowtarzalności. Zgodnie z nią to przede wszystkim dziecko i młody człowiek, jego motywacja, wysiłek pracy nad sobą, aktywne samowychowanie decydują o ostatecznych efektach pracy wychowawczej. Zasada ta ma równocześnie chronić wychowanka przed wyznaczeniem mu w działaniach pedagoga roli przedmiotu, a także pobudzać go do odpowiedzialności za własny rozwój. Wynikające z tej potrzeby zadania obejmują głównie kształtowanie tak w wychowankach, jak i wychowawcach potrzeby i zdolności życia w prawdzie oraz samodzielnego i świadomego dokonywania wyborów wartości. Nauczyciele, pragnąc respektować odpowiedzialność jako egzystencjalną kategorię ludzkiego życia, winni to przedyskutować z rodzicami i wspólnie zatroszczyć się o taki kierunek wychowania. Taka postawa szanuje bowiem i prawa rodziców do wychowania własnych dzieci, i wychowawczą funkcję szkoły<sup>199</sup>. Zintegrowanie wysiłków rodziny i szkoły w dziedzinie wychowania do odpowiedzialności, powrót do dyscypliny i porządku w życiu rodzinnym i szkolnym, troska o autorytet tak rodziców, jak i nauczycieli oraz realizacja przez wszystkich wychowujących właściwego programu wychowawczego nastawionego na kształtowanie charakteru to warunki niezbędne aby przestać mówić o kryzysie odpowiedzialności.

Ksiądz Marcei Cogieł, powołując się na stanowisko Jadwigi Bińczyckiej<sup>200</sup>, słusznie zauważa, iż „historia wychowania myśli pedagogicznej wskazuje, że odwiecznie istniały obok siebie nurt wychowania swobodnego, liberalnego oraz

<sup>198</sup> Por. M. Cogieł, *Wychowanie do odpowiedzialności w okresie dorastania*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 7 (2007) nr 3, s. 26.

<sup>199</sup> Tamże.

<sup>200</sup> J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1996, s. 24.

nurt wychowania represyjnego, rygorystycznego. Doświadczenia tych, którzy przechodzili od haseł programowych do konkretnych działań edukacyjnych są takie, że nie da «oddzielić się swobody od przymusu ani przymusu od swobody». Nadmierna nieokiełznana swoboda zmieniać się może w anarchię krzywdzącą dziecko. Nadmierny przymus nie łagodzony swobodą zamienia się w tresurę, która ogranicza rozwój jednostki. Te odmiany patologicznej przedawkowanej swobody i przymusu przyjmują postać przemocy<sup>201</sup>. Realistyczne myślenie o wychowaniu uświadamia nam, kontynuuje ks. M. Cogieł, że zadanie to polega na prowadzeniu z dzieckiem dialogu i równocześnie sprawowaniu względem niego władzy wychowawczej. Jeśli tego zabraknie, może wystąpić kryzys odpowiedzialności. Kultura dialogu pedagogicznego i realistyczne wychowanie zmierza do kształtowania w młodym pokoleniu poczucia odpowiedzialności za swoje czyny. Z poczucia odpowiedzialności winny pojawić się dyspozycje takie jak: poczucie wolności osobistej, solidarność w wypełnianiu obowiązków, gotowość do ponoszenia ofiar w obronie wartości, konsekwencja i wytrwałość w dążeniu do wytyczonych celów.

Uznając odpowiedzialność jako centralny problem w rozwoju osoby ludzkiej, ważne jest, aby uświadomić sobie, że wczesne powierzenie dziecku obowiązków stanowi swego rodzaju czynnik ochronny. Im wcześniej dziecko doświadcza odpowiedzialności, tym większą będzie miało później łatwość przechodzenia przez różne doświadczenia życiowe i tym szybciej rozwine pozytywną ocenę samego siebie. Zdobywanie zasad i kształtowanie charakteru dokonuje się przez obserwację, naśladownictwo i identyfikację. Dziecko przyjmuje normy nie tylko przez werbalny przekaz, ale przede wszystkim dzięki obserwacji zachowania najbliższych. Jakimi normami moralnym i społecznymi kierują się rodzice, takie normy przejmie od nich dziecko.

Do respektowania odpowiedzialności jako egzystencjalnej kategorii ludzkiego życia, obok odpowiednich warunków związanych ze środowiskiem, w którym człowiek się rozwija, niezbędny jest proces wychowania, który w domu ucznia, jak i w instytucjach do tego powołanych kształtuje jego rozwój i zachowania<sup>202</sup>. Ważne jest jednak, aby wychowanie miało pierwszeństwo w interpretowaniu doświadczeń i dokonywało się przez wspieranie, a nie wyręczanie. Dojrzejącemu umysłowi nastolatka najbardziej potrzebne jest emocjonalne wsparcie dorosłych i możliwość rozwijania swoich zdolności. Młodzi ludzie chcą, aby rodzice stawiali im wysokie wymagania. Nauczyciele w swojej pracy wychowawczej, wspierając w tym zakresie obowiązki rodziców, winni zmierzać do

<sup>201</sup> M. Cogieł, *Wychowanie do odpowiedzialności...*, s. 26-27.

<sup>202</sup> Tamże, s. 27-28.

tę, aby uczniowie stawali się coraz bardziej samodzielni w dążeniu do dobra w wymiarze indywidualnym i społecznym, godząc umiejętnie podążanie do dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialność za siebie z odpowiedzialnością za innych, wolność własną z wolnością innych. Ważne jest, by kształtowali w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych, rozumienia ich poglądów oraz zdolność współdziałania. A wszystko po to, aby, żyjąc w nieodpowiedzialnym świecie absolutyzującym relatywizm, nihilizm, irracjonalizm i subiektywizm, żyć odpowiedzialnie oraz nie ulegać ideologizacji wychowania, egoistycznemu indywidualizmowi i hedonizmowi. „Podporządkowanie się wychowawców modnym obecnie mitom i naciskom ideologicznym – jak pisze ks. M. Dziewiecki – prowadzi do niezwykle bolesnych konsekwencji dla ich wychowanków. Jeszcze nigdy w historii Europy nie mieliśmy wśród nastolatków tylu co obecnie uzależnionych od alkoholu i narkotyków, tylu przestępców i samobójców, tylu zaburzonych emocjonalnie i niezdolnych do założenia rodziny, a nawet do podjęcia pracy zawodowej. Okazuje się jednak, że nawet w obliczu tak wielkiego cierpienia wychowanków znaczna część pedagogów i systemów pedagogicznych nie reaguje na rzeczywistość i podtrzymuje irracjonalne mity o wychowaniu przez... brak wychowania”<sup>203</sup>.

Aneta Paszkiewicz<sup>204</sup>, powołując się na przemyślenia ks. M. Dziewieckiego<sup>205</sup>, wyróżnia wyzwania i wymagania, jakim winien sprostać wychowawca, który pragnie swoją rolę pełnić w sposób odpowiedzialny i dojrzały. Oto niektóre z nich: 1<sup>o</sup> wymaganie od siebie realizmu – manifestuje się w przeświadczeniu, iż mądre wychowanie bazuje na obiektywnej prawdzie o wychowanku, nie zaś na subiektywnych przekonaniach pedagogicznych mających swe źródło w dominujących ideologiach. Stąd też dojrzały wychowawca to taki, który „twardo stąpa po ziemi” i nie kieruje się w wychowaniu żadnymi „ideologiami”. W obecnej, wysoce zideologizowanej sytuacji społecznej i kulturowej odpowiedzialny wychowawca wymaga od siebie tego, by być odpornym na wszelkie ideologie i fikcje, być „kimś mądrym”, a nie „kimś nowoczesnym i postępowym”. Taki wychowawca wie, że nie da się wychować kogoś na siłę, wbrew woli wychowanka i bez jego współpracy. Wychowawca, który wymaga od siebie realizmu ma świadomość tego, iż jest w stanie zagwarantować tylko jedno, że solidnie wychowa samego

<sup>203</sup> M. Dziewiecki, *Zagrożenia w epoce postmodernizmu*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 7 (2007) nr 3, s. 33.

<sup>204</sup> A. Paszkiewicz, *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*, Warszawa 2014, s. 20-22.

<sup>205</sup> Por. M. Dziewiecki, *Czego wymagać od siebie i innych w procesie wychowania?*, <http://weselewesel.lap.pl/xMDziewiecki/xMD.wychowanie.php?czesvscy=o> (dostęp: 4 VII 2013 r.).

siebie, a swoim wychowankom może jedynie pomagać w rozwoju, mobilizować ich, dodawać siły i nadziei, wskazywać drogę błogosławieństwa i życia. „Właśnie dlatego odpowiedzialny wychowawca wymaga najpierw rozwoju od samego siebie. Wie, że pomagając innym, nie pomaga jeszcze samemu sobie. Chce być drogowskazem, który chodzi, a nie tylko wskazuje drogę. Wie, że wychowuje osobę, a nie program. Wie, że w wychowaniu człowiek ważniejszy jest od struktur, programów, metod dydaktycznych czy pomocy szkolnych”<sup>206</sup>; 2° wymaganie od siebie mentalności zwycięzcy – wychowawca, który stara się sprostać temu zadaniu wymaga od siebie, aby nie dopuścić do kryzysu wychowanków, lecz stara się roztaczać przed nimi perspektywę rozwoju i budzi radość ze stawiania się codziennie kimś o wyższym stopniu dojrzałości. Próbuje zachwycić wychowanków ich własną godnością i niezwykłością; 3° uczenie wychowanków, jak myśleć i kochać – odpowiedzialny wychowawca stara się pomóc wychowankom mądrze myśleć i dojrzałe decydować, wskazuje, że bezmyślność i egoizm blokują rozwój człowieka oraz oddalają go od szczęścia. „Odpowiedzialny wychowawca ma odwagę mówienia wychowankom o tym, że oszukują samych siebie, gdy tylko zauważą, że tak postępują (...) ma odwagę demaskować wszystkie tego typu mity, chociaż wie, że spotka się to z oporem tych wychowanków, którzy już zaczęli oszukiwać samych siebie (...). Wyjaśnia, że dojrzałe myślenie to wykorzystywanie inteligencji, wiedzy i wykształcenia wyłącznie w jednym celu: po to, by coraz bardziej kochać. Miarą miłości jest mądrość w miłości, gdyż miłość wymaga nie tylko największej dobroci, ale też największej roztropności i rozumności. Krzywdzenie kogoś nie wymaga większego namysłu”; 4° odważne demaskowanie zagrożeń – wychowawca winien mówić otwarcie podopiecznym o tym, jakie zagrożenia czyhają na nich, jakie mogą napotkać pokusy oraz wskazywać, że nie należy mylić tego, co jest dobre z tym, co jest przyjemne; 5° bronienie pragnień i aspiracji wychowanków – wychowawca winien wykazać się stanowczością w obronie wychowanków przed pokusą zawężania czy zniekształcania ich własnych pragnień, aspiracji, ideałów i priorytetów. „Przed odpowiedzialnym wychowawcą stoją trzy zadania. Najpierw pomaga wychowankom, by odżyły w nich te wartościowe pragnienia, które z jakichś powodów zostały przytłumione. Zadaniem drugim jest promowanie tych pragnień, które wprawdzie jeszcze nie pojawiły się w świadomości wychowanka, ale które stanowią konieczny warunek jego rozwoju. Trzecim zadaniem jest pomaganie ludziom młodym w dojrzałym uporządkowaniu bogactwa ich pragnień i aspiracji”; 6° umacnianie mocnych – wychowawca winien udzielać wsparcia wychowankowi, który pracuje nad sobą, rozwija się psychicznie, moralnie i duchowo. Podkreślać, że jest dumny z jego

<sup>206</sup> Tamże.

zachowania, stawiać go za wzór do naśladowania, udzielać mu pomocy w dalszym rozwoju; 7° stanowcze reagowanie na problemy wychowawcze – wychowanie drugiego człowieka nie jest jedynie pasmem sukcesów, mogą pojawiać się sytuacje trudne, a zadaniem dobrego wychowawcy jest właściwie na nie reagować. Należy przy tym kierować się następującymi zasadami: podejmowanie natychmiastowej interwencji, mimo że reakcja na niewłaściwe zachowanie posunięta w czasie może być traktowana przez wychowanka jako niezrozumiała, czy nawet jako wyraz zemsty wychowawcy; stawanie po stronie słabszych czy krzywdzonych; podejmowanie roztropnej współpracy z rodzicami uczniów oraz innymi nauczycielami; zbieranie dokumentacji dotyczącej podjętych działań i form interwencji wobec uczniów zachowujących się w sposób problematyczny; systematyczne przypominanie uczniom regulaminu szkoły, zasad wynikających z przyjętego programu wychowawczego i profilaktycznego; zrozumienie, że wychowawca jest odpowiedzialny jedynie za siebie i za swoje zachowania. Nie jest natomiast odpowiedzialny za sposób reagowania wychowanków na ich zachowania ani za ewentualny brak odpowiedzi z ich strony.

Dojrzały wychowawca wie, że jeśli jakiś rodzic czy nauczyciel postępuje błędnie, a wychowankowie mimo to czynią postępy w rozwoju, to jest to ich zasługa, a nie tego dorosłego. Jest świadomy tego, iż jeżeli ktoś z dorosłych postępuje mądrze i szlachetnie, a wychowankowie mimo to popadają w kryzys, to jest to ich, a nie jego wina. Kto z wychowawców rozumie powyższe zasady odpowiedzialności, temu nie grozi wypalenie zawodowe<sup>207</sup>, a respektowanie odpowiedzialności jako egzystencjalnej kategorii ludzkiego życia staje się doświadczeniem wychowujących, jak i wychowywanych. Wychowujący świadomi zagrożeń, jakie niesie postmodernizm pomagają wychowankom, by uczyli się realistycznie myśleć, odpowiedzialnie kochać i solidnie pracować, przeciwstawiając się w ten sposób antywartościom i antywartościom prowadzącym do cywilizacji śmierci.

Wychowujący w duchu odpowiedzialności rodzic czy nauczyciel wie, że ofiarą tych wszystkich wypaczeń moralnych, indywidualizmu, pluralizmu zasad, subiektywizmu wartości i norm są w szczególności młodzi ludzie. Oni to, żyjąc w świecie odartym z norm regulujących stosunek człowieka do człowieka i do samego siebie, są najbardziej głodni miłości, czułości i poczucia bezpieczeństwa. Poszukując tych wartości, często uciekają w świat narkotyków, konsumpcjonizmu, agresję wobec innych czy samego siebie.

Z pomocą tym młodym ludziom zobowiązani są wyjść wychowawcy. Oni, obok rodziców, są upoważnieni, by wskazywać wychowankom właściwy wybór wartości. Jednak sami nauczyciele, żyjąc w społeczeństwie pluralistycznym, mają

<sup>207</sup> Tamże.

na tym polu wiele trudności. W otaczającym ich świecie przyznaje się bowiem pierwszeństwo często nie tyle wartościom podstawowym, do których zalicza się wartości moralne, obyczajowe, religijne i poznawcze, ile raczej bogactwom materialnym, technicznym czy też wartościom hedonistycznym. Dzieje się tak, ponieważ wielu nie odkryło jeszcze, że stajemy się osobami i sprawiamy, że stają się nimi inni dzięki poszanowaniu, otwarciu, miłości, pomocy, właściwie i dogłębnie rozumianej łączności z innymi. Postawa otwarcia się na innych wymaga trudu i ciągłej uwagi skierowanej w stronę wartości moralnej swoich czynów. W czynie bowiem realizuje się rzeczywistość aksjologiczna, a przede wszystkim rzeczywistość ontologiczna, rzeczywistość spełnienia siebie przez czyn, co właściwe jest tylko osobie.

Mimo że nie zostały jeszcze omówione szczegółowo wszystkie konsekwencje wynikające z potrzeby respektowania odpowiedzialności jako kategorii ludzkiego życia i celu wychowania przez wychowujących i wychowywanych, to warto na koniec tego paragrafu wyrazić, jak ważne jest dostrzeżenie przez wszystkie podmioty psychospołecznego wymiaru wychowania do odpowiedzialności i potrzeby integralnego rozwoju osoby w perspektywie odpowiedzialności za rozwój w różnych jego wymiarach. Do tego jednak potrzebna jest świadomość samego siebie widziana w perspektywie znajomości czynników warunkujących występowanie i rozwój poczucia odpowiedzialności, o czym będzie mowa w poniższym paragrafie.

## 2.2 Znajomość czynników warunkujących występowanie i rozwój poczucia odpowiedzialności

Biorąc pod uwagę potrzebę znajomości czynników warunkujących występowanie i rozwój poczucia odpowiedzialności, w punkcie wyjścia odniosę się do kwestii dynamiki oraz specyfiki rozwoju postawy odpowiedzialności widzianej przez pryzmat podstawowych metod i zasad wychowania. Kolejno zwrócę uwagę na propagowanie wychowania do odpowiedzialności jako wprowadzania w świat wartości (ogólnoludzkich, moralnych, religijnych) i zasad życia społecznego. Następnie ukażę potrzebę respektowania etosu i kształtowania kultury otwartości, solidarności i dialogu. Na koniec skoncentruję się na wybranych elementach metodyki wychowania do odpowiedzialności.

Jakie zatem warunki są konieczne, aby odpowiedzialność, która jest podmiotowym uzasadnieniem wychowania mogła zaistnieć? Przywołując czynniki niezbędne do zaistnienia odpowiedzialności, należy mieć świadomość, iż warunkiem koniecznym do zaistnienia odpowiedzialności w wymiarze międzyosobowym

i społecznym jest więź. Ona jest nie tylko warunkiem, ale także nośnikiem i gwarantem odpowiedzialności za drugiego i współodpowiedzialności. Budowanie zaś więzi dokonuje się przez miłość i w miłości. Dlatego pierwszym podmiotem odpowiedzialności w procesie wychowania są rodzice. Stąd odpowiedzialność rodzicielska, o której była już mowa wcześniej, jest naturalna i odnosi się do całości rozwoju dziecka. Poniekąd jest ona paradygmatem wszelkiej odpowiedzialności. Odpowiedzialność innych wychowawców jest kontraktowa i czerpie swoją siłę zobowiązującą z umowy. Innym niezbędnym elementem jest zdawanie sobie sprawy z tego, że w procesie wychowania mamy do czynienia niejako z podwójną odpowiedzialnością: wychowawcy i wychowanka. W tym kontekście można powiedzieć, że celem wychowania jest ukształtowanie odpowiedzialności w wychowanku. Jest to odpowiedzialność za własny rozwój, tzn. samorozwój dokonujący się przez samowychowanie. Wychowanie do odpowiedzialności, w tym odpowiedzialności społecznej, sprzyja formowaniu w wychowanku postawy odpowiedzialności, która jest cechą charakteru. Postawa ta winna charakteryzować się poczuciem odpowiedzialności w różnych płaszczyznach, otwarciem się na wartości oraz gotowością do dobrowolnego podjęcia się odpowiedzialności, jaką nakładają na nas uznawane wartości, razem z jej wypełnieniem.

Aby to otwarcie na wartości mogło zaistnieć, niezbędna jest znajomość nie tylko dynamiki samego rozwoju wychowanka, ale również podstaw wychowania do odpowiedzialności. Te zaś mają wymiar ontologiczny, antropologiczny, teleologiczny i aksjologiczny. Jeśli chodzi o wymiar aksjologiczny, to istotna jest znajomość wartości etyczno-moralnych jako wartości podstawowych. Wśród nich szczególne miejsce zajmują: godność osobowa, prawda, wolność, miłość. Nie są to jedyne wartości, jakich wychowujący winni uczyć dzieci i młodzież. W kontekście analizowanego tematu istotne są także wartości społeczne funkcjonujące w obszarze życia społecznego, gospodarczego, społeczności międzynarodowej czy wartości religijnych. Mając zaś na uwadze teleologiczne podstawy wychowania do odpowiedzialności istotna jest znajomość zarówno jego ideału, jak i wzorów osobowych i roli autorytetu.

Oprócz wiedzy na temat struktury procesu wychowania do odpowiedzialności, roli, jaką w tym procesie pełnią wychowawcy lub środowiska wychowawcze, miejsca samowychowania postrzeganego jako efekt procesu wychowania i źródła ustawicznej formacji wychowawcy, niezbędne jest zastosowanie odpowiedniej metodyki. Wymaga to wypracowania i przyjęcia odpowiedniej strategii wychowania, zastosowania skutecznych metod, form i technik, dostosowując je do poszczególnych okresów życia osoby.

Po zarysowaniu mapy myśli dotyczącej czynników warunkujących występowanie i rozwój poczucia odpowiedzialności, przejdę do problematyki populary-

zowania wychowania do odpowiedzialności jako wprowadzania w świat wartości i zasad życia społecznego. Wychowanie do wartości egzystencjalnie ważnych, obiektywnych i znaczących jest bez wątpienia najpoważniejszym wyzwaniem dla całej społeczności edukacyjnej. Do wartości tych, stanowiących fundament antropologii i aksjologii edukacyjnej, można za Janem Pawłem II zaliczyć prawdę, dobro, godność osobową, normę personalistyczną, sumienie, miłość, wolność, odpowiedzialność (VS, nr 95-97). Wśród wartości społecznych szczególną uwagę należy zwrócić na te, które mają istotne znaczenie w życiu publicznym, politycznym, gospodarczym, kulturalnym i międzynarodowym. Dzięki nim jest możliwe urzeczywistnianie rozwoju całego człowieka oraz społeczeństwa. Prawdziwość tych wartości „wywołuje powinność, a w parze z nią rodzi również odpowiedzialność za przedmiot pod kątem jego wartości – czyli krótko: odpowiedzialność za wartości”<sup>208</sup> osobiste, społeczne i religijne. Te ostatnie w wychowaniu do odpowiedzialności odgrywają rolę szczególną i nie powinny być deprecjonowane. Prawdziwy rozwój człowieka i całych społeczeństw domaga się „przemiany postaw duchowych, które określają stosunki każdego człowieka z samym sobą, z bliźnimi, ze wspólnotami ludzkimi, nawet najbardziej odległymi, a także z naturą, na mocy wyższych wartości, takich jak dobro wspólne [...] czerpiąc natchnienie z wiary religijnej” (SRS, nr 38). Wartości religijne można rozpatrywać w kontekście społecznym (wiara i wierzenia, praktyki religijne, moralność religijna), jak i teologicznym (wiara, nadzieja, miłość, modlitwa, świętość).

Edukacja aksjologiczna obliuguje zarówno wychowujących, jak i wychowywanych do znajomości i urzeczywistniania wartości w codziennym życiu, pamiętając o ich hierarchicznym i systemowym ujęciu oraz o tym, że wartości nie funkcjonują „samotnie”, a wybór jednej pociąga za sobą następną. Opowiedzenie się za jakimś dobrem wpływa na kontekst wartości. W aksjologii ważne jest, aby umieć rozróżniać najogólniejsze rodzaje i typy wartości: subiektywne, obiektywne, relatywne, absolutne<sup>209</sup>. W tym kontekście warto także zwrócić uwagę na różne hierarchie wartości oraz na „wartości niewspółmierne”, o których pisał S. Ossowski. Wyróżnił on wartości: odczuwalne i uznawane, środki (instrumentalne) i cele (autoteliczne), codzienne i odświeżające. Nieliczenie się z niewspółmiernością skal powyższych wartości powoduje nieład zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym, zamieniając między innymi środki na cele<sup>210</sup>.

<sup>208</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 179.

<sup>209</sup> W. Chudy, *Wartości i świat ludzki*, w: K. Popielski (red.), *Wartości dla życia*, Lublin 2008, s. 21-22.

<sup>210</sup> Por. J. Szymczyk, *Odkrywanie wartości. Z problematyki socjologiczno-aksjologicznej*, Lublin 2004, s. 125-135.



Realizujący w życiu edukację aksjologiczną winni mieć rozeznanie, że wartości podstawowe wynikają z właściwego rozumienia godności osoby ludzkiej, przez co mają swoje uzasadnienie metafizyczne, nie zaś czysto pragmatyczne, co oznacza, iż nie są wynikiem kompromisów w społeczeństwie pluralistycznym. Winni też wiedzieć, że wartości te pełnią funkcje motywacyjną i integracyjną, tworząc moralny fundament dla społeczeństwa (narodu) i państwa. „Są one uprzednie – jak pisze ks. M. Sztaba – w stosunku do każdego ustawodawstwa państwowego, przez co nie mogą być zakwestionowane i odrzucone decyzją większości obywateli jako «produkt» głosowania”<sup>211</sup>.

Wartości te nie tylko nie są konkurencyjne względem siebie, ale są komplementarne i wzajemnie się wspomagają. Są one niezbędnym warunkiem, aby podjąć rzeczową rozmowę o przyszłości społeczeństwa i zabezpieczyć prawdziwą demokrację służącą autentycznemu rozwojowi osoby ludzkiej. Stanowią one fundament porozumienia i działania społecznego. Są przez to ważnym filarem społeczeństwa naprawdę demokratycznego i tworzą w świadomości ludzkiej zasadnicze elementy i podstawy społeczeństwa obywatelskiego, kształtując sumienie jednostek i przenikając zarazem struktury społeczne<sup>212</sup>. W. Brezinka wartości podstawowe nazywa „normatywnymi punktami odniesienia”, od których zależy ład społeczny i trwałość różnych społeczeństw<sup>213</sup>. Wartości podstawowe, oprócz tego, że stanowią etyczny fundament wszelkich ludzkich wyborów, nadając im sens i orientację moralną, pełnią również funkcję norm i zasad wychowania oraz są podstawowymi celami każdej działalności wychowawczej. Wartości te stanowią bowiem swoistego rodzaju „centrum aksjologiczne” wychowania moralnego, które jest wewnętrzną formą każdej dziedziny wychowania, w tym wychowania do odpowiedzialności.

Uwzględniając postulatywny charakter niniejszego paragrafu, jak również ze względu na to, że o większości wartości podstawowych była już mowa we wcześniejszych analizach, przejdę teraz do zasygnalizowania kolejnego czynnika, jakim jest potrzeba respektowania wartości kultury, etosu i kształtowania kultury otwartości, solidarności i dialogu.

Kulturę trzeba rozumieć i uprawiać w sposób całościowy i wielowymiarowy pamiętając o tym, że jej przedmiotem, podmiotem i głównym celem jest człowiek w swojej integralności. W praktyce znaczy to tyle, że różne działy kultury, takie jak materialna, społeczna, polityczna, narodowa, europejska, trzeba zawsze

<sup>211</sup> M. Sztaba, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, s. 264.

<sup>212</sup> Tamże.

<sup>213</sup> W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika...*, s. 15-16.

i wszędzie łączyć z dobrem całego i każdego człowieka<sup>214</sup>. Mając zaś na względzie aksjologię życia kulturowego, która ma niewątpliwy wpływ na wychowanie do odpowiedzialności, należy uwzględnić kulturę duchową, materialną i cywilizację. Kultura duchowa wyraża się przez moralność, religię, naukę i wiedzę. Wśród wartości kultury materialnej wyodrębnia się muzykę, literaturę, rzeźbę, architekturę, malarstwo. Trzecia sfera kulturowa, jaką jest cywilizacja, obejmuje wartości takie jak: język, tradycja, historia, folklor, czas wolny, świętowanie, sport, rozrywka<sup>215</sup>.

Doceniając wartość kultury w wychowaniu do odpowiedzialności, należy zauważyć, że w życiu każdego społeczeństwa i narodu znajduje się „centrum kultury”, zwane inaczej „kanonem kultury”, pozwalające dość precyzyjnie określić cechy charakterystyczne danej kultury. Znajomość kanonu polskiej kultury jest o tyle istotna, że stanowi ona centrum tożsamości kulturowej Polaków. Tożsamość ta sprzyja z kolei zakorzenianiu się jednostki w życie społeczne, wiązaniu przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, kształtowaniu czytelnego obrazu własnego społeczeństwa<sup>216</sup>. Wobec powyższych spostrzeżeń nie dziwią petycje, szczególnie pedagogów kultury, aby wychowanie odbywało się w kulturze, dla kultury i przez kulturę, ucząc o różnych jej rodzajach i postaciach, takich jak kultura moralna, miłości, pracy, pokoju, naukowa, pedagogiczna, solidarności, dialogu. Życie kulturalne, dotykając samego człowieczeństwa, domaga się edukacji kulturowej, obejmującej różne obszary tego życia<sup>217</sup>. W omawianej problematyce ważną kwestią jest wychowanie w duchu odpowiedzialności wobec dziedzictwa kulturowego danego narodu i społeczności oraz europejskiego i światowego dziedzictwa kulturowego<sup>218</sup>.

Mając na uwadze metodykę wychowania do odpowiedzialności, należy uwzględnić jego miejsce w programie wychowawczym, wypełnić je odpowiednimi treściami i wskazać na konkretne sposoby ich urzeczywistniania. Należy także wziąć pod uwagę zasady i okoliczności wychowania do odpowiedzialności, nie pomijając przy tym obranej strategii, metod, form i technik, o czym szczegółowo traktują podręczniki z zakresu teorii wychowania oraz dydaktyki.

<sup>214</sup> L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości. Lubelski Kongres Kultury Polskiej, 11-14 listopada 2000*, Lublin 2001, s. 136-148.

<sup>215</sup> Por. M. Sztaba, *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły...*, s. 320-328.

<sup>216</sup> Tamże.

<sup>217</sup> K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna – wybrane obszary*, Katowice 2004.

<sup>218</sup> D. Kubinowski (red.), *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, s. 193-203; A. Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków 2005, s. 31-41; L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993, s. 83-89; tenże, *Trwałość i zmienność kultury polskiej*, Lublin 2002, s. 121-149.

Pierwszym elementem metodyki wychowania są strategie wychowania rozumiane jako ogólne założenie dotyczące postępowania wychowawczego oraz sposób osiągania celów. W teorii i praktyce wychowania wyróżnia się różne strategie<sup>219</sup>. W wychowaniu do odpowiedzialności szczególnie istotne wydają się te strategie, które służą wychowaniu do wartości i zasad społecznych. Są to strategie: dysonansu, stymulacji, świadectwa, urabiania, poszukująca, otwarta<sup>220</sup>. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż wybór jakiejś strategii w procesie wychowania do odpowiedzialności zależy od okresu rozwojowego wychowanka, sytuacji wychowawczej, fachowej wiedzy, przyjętej koncepcji wychowania oraz tzw. sztuki wychowania uosabianej i prezentowanej przez wychowawcę<sup>221</sup>. Realizacji poszczególnych strategii służą metody. Ich dobór warunkują składowe procesu wychowania: wychowawcy, wychowanek, sytuacje wychowawcze, wyznaczony cel<sup>222</sup>. Nie wchodząc w szczegóły klasyfikacyjne i typologię metod, wyodrębnia się metody m.in. bezpośrednie, pośrednie, modelowania – wzorowania, stosujące dedukcję i indukcję. H. Muszyński rozróżnił cztery grupy metod wychowania: wpływu osobistego, sytuacyjnego, społecznego oraz metody kierowania samowychowaniem, przyporządkowując im odpowiednie techniki<sup>223</sup>. Szczegółowo opisał je ks. M. Sztaba, odnosząc je do metodyki wychowania społecznego. Uszczegółowieniem i skonkretyzowaniem metod są formy wychowania określone czasami jako techniki wychowawcze. Wśród form wychowania wyróżnia się oddziaływanie werbalne, niewerbalne oraz doraźne.

Ze względu na postulatywny charakter niniejszej części dysertacji, nie widząc możliwości szczegółowego omówienia metodyki tegoż wychowania, pragnę na koniec, zakładając, iż wychowanie to proces całościowy, zwrócić uwagę na potrzebę uwzględnienia poszczególnych okresów rozwojowych i specyfiki rozwoju społecznego oraz moralnego na danym etapie. Szczególnie istotna dla wychowujących i wychowywanych jest znajomość charakterystycznych potrzeb i zadań rozwojowych. Są one szczegółowo opisane w podręcznikach do psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej oraz z zakresu pedagogiki społecznej. Analizie poddał je także ks. M. Sztaba w kontekście wychowania społecznego w świetle nauczania kard. K. Wojtyły – Jana Pawła II. Mając na względzie występowanie i rozwój wychowania do odpowiedzialności, ważne jest, aby przyszli rodzice, pedagodzy i nauczyciele poznawali tę specyfikę na studiach pedagogicznych oraz

<sup>219</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania...*, s. 439-469.

<sup>220</sup> Tamże, s. 378-381.

<sup>221</sup> Tamże, s. 453-454.

<sup>222</sup> Tamże, s. 462-668.

<sup>223</sup> T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między teorią a praktyką wychowania*, s. 39-41.

kursach pedagogizujących. Kwestia ta dotyczy tego, by wychowujący wiedzieli, że: 1° w dynamicznym i zróżnicowanym procesie osobowego rozwoju człowieka, już od momentu urodzenia, a zdaniem wielu od momentu poczęcia, niezbędna jest obecność i pomoc innych (rodziców, wychowawców, nauczycieli), którzy na różnych etapach życia dziecka, z pełną troski i miłości odpowiedzialnością, podejmą się trudu jego wychowania; 2° rozwój odpowiedzialności współwystępuje z rozwojem w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej; 3° wychowanie bez odwoływania się do odpowiedzialności wydaje się bardzo zubożone i poniekąd niemożliwe, zaś rozwój odpowiedzialności stymuluje dostarczanie człowiekowi, już od najmłodszych lat, wiedzy i tworzenia okazji do zdobywania doświadczeń.

W szerokim rozumieniu wychowanie do odpowiedzialności zakłada wszelkie oddziaływanie na jednostkę ludzką, w wyniku którego tworzy się osobowa indywidualność człowieka. Wychowujący winni być świadomi, iż działanie wychowawcze w tym znaczeniu charakteryzuje się pewną spontanicznością, bazującą głównie na intuicji i dość potocznie rozumianej tradycji, obyczaju i kulturze. „Zakres podmiotowy tego oddziaływania jest dość szeroki, obejmuje zarówno środowisko społeczne, relacje międzyludzkie, jak i kontekst kulturowy i cywilizacyjny, a także klimat psychospołeczny panujący w określonym miejscu i czasie”<sup>224</sup>. Aksjologia tak rozumianego procesu wychowania bywa często przypadkowa i doraźna, a niekiedy jej elementy się znoszą lub neutralizują. Zupełnie w innym sensie postrzega się zaś wychowanie, które zakłada planowe oddziaływanie wychowawcze w ściśle określonym celu i sytuacji. Tak rozumiany proces wychowania przyjmuje dobrze przemyślaną strategię działania oraz świadomą aksjologię rzeczywistości ludzkiej. Czynnikiem warunkującym skuteczność wychowania do odpowiedzialności jest zharmonizowanie swoich działań wychowawczych przez rodziców i nauczycieli. Istotne jest to, aby wychowujący w sposób odpowiedzialny starali się przekazać młodemu człowiekowi model życia godnego jego wartości. Wychowawca, działając odpowiedzialnie na bazie posiadanego autorytetu, winien stosować takie sposoby wychowania i inicjować takie procesy, które pozwoliłyby wychowankowi odnaleźć się w swoim człowieczeństwie, a jednocześnie stać się również odpowiedzialnym w działaniu<sup>225</sup>.

Wychowujący muszą też wiedzieć, że umiejętność odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie społecznym to niezwykle ważny czynnik dojrzałej osobowości człowieka i wyraz jego autonomii moralnej. „W tym znaczeniu

<sup>224</sup> A. Łuczyński, *Odpowiedzialność wychowawcza*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, s. 674.

<sup>225</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 272; W. Chudy, *Pedagogika godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Lublin 2009, s. 15-16.

odpowiedzialność można pojmować jako kierowanie się w życiu (działaniu) następstwami własnych czynów i przyjmowaniem na siebie skutków własnego postępowania. Tak rozumiana odpowiedzialność jest spostrzegana jako jedna z elementarnych cech ludzkiego postępowania, stanowiąca wynik kierowania tym postępowaniem w stosunku do innych istot ludzkich, a zarazem samokierowania uwzględniającego własny rozwój<sup>226</sup>. Stanowi też kategorię pedagogiczną, która określa poziom i jakość etycznego ustosunkowania się wychowawcy do dzieci i młodzieży. Można zatem za ks. A. Łuczyńskim przyjąć, iż „odpowiedzialność wychowawcza stanowi wynik dojrzałości moralnej wychowawcy, jego życzliwości wobec wychowanków czy chęci odniesienia sukcesu wychowawczego”<sup>227</sup>. E. Albińska, w kontekście odpowiedzialności wychowawczej, wyróżniła odpowiedzialność: 1° prawną, polegającą na przestrzeganiu odpowiednich przepisów prawnych obowiązujących w dziedzinie nauczania i wychowania; 2° zawodową, do zakresu której należy stosowne wypełnianie obowiązków i powinności fachowych, tzn. pedagogicznych umiejętności działania; 3° etyczną, obejmującą właściwie pojętą postawę etyczną, motywację do pracy, prezentowane wartości oraz przejawiającą się w postawie realizacji interesów, potrzeb i dobra dziecka, a także poczuwania się do odpowiedzialności za niego i jego rozwój<sup>228</sup>. Siłę odpowiedzialności wychowawczej należy upatrywać w mądrości wychowawczej, wierności wolności, prawdzie i dobru, umiejętności budowania międzyosobowych więzi i wewnętrznej siły grupy wychowawczej opartej na wzajemnym szacunku, zaufaniu oraz dialogu.

W podsumowaniu, godnym podkreślenia wydaje się fakt, istotny tak dla koncepcji wychowania do odpowiedzialności, jak i całej pedagogiki personalistycznej, że metodyka z całą technologią wychowania jest tylko i wyłącznie narzędziem w procesie wychowania. Jak nauczał kard. K. Wojtyła: „Wychowanie nie sprowadza się tylko do samego zespołu czy systemu działań, ale poprzez nie sięga do rzeczywistości bardziej podstawowej; do całego systemu bycia; inaczej mówiąc, wychowuje się bardziej przez to kim się jest, niż przez same różnorodne zabiegi wychowawcze w oderwaniu od tej postawy”<sup>229</sup>. Dobór metodyki w procesie wychowania do odpowiedzialności nie może być apodyktyczny ani wynikać z upodobań wychowawcy. Dobór adekwatnych elementów teje metodyki winien uwzględniać stopień rozwoju wychowanka, kulturę, stan ducha indywidualnego człowieka i konkretnej społeczności, w której się dokonuje. Po zasygnalizowaniu

<sup>226</sup> A. Łuczyński, *Odpowiedzialność wychowawcza...*, s. 674.

<sup>227</sup> Tamże.

<sup>228</sup> E. Albińska, *Odpowiedzialność*, s. 776.

<sup>229</sup> K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum”*, „Ateneum Kapłańskie” 84 (1975) z. 1, s. 23.

potrzeby znajomości istotnych czynników warunkujących występowanie i rozwój wychowania do odpowiedzialności, w poniższym paragrafie uszczegółowie tę kwestię, wskazując na potrzebę rozwijania pedagogiki pragnień i aspiracji.

### 2.3 Promowanie i hierarchizowanie ludzkich pragnień i aspiracji

Wychodząc od potrzeby integralnego wychowania osoby, ważne jest ukazanie znaczenia ludzkich pragnień i aspiracji w integralnym rozwoju osobowym i wychowaniu za jakim od zawsze tęskni ludzkie serce. Biorąc pod uwagę specyfikę ludzkiej natury w rozumieniu klasycznym, istotnym wydaje się ukazanie, jakże często redukowanego w myśleniu o człowieku i jego wychowaniu, pragnienia poznania prawdy, szczęścia i właściwie rozumianej wolności.

Odwołując się do literatury psychopedagogicznej, a w szczególności do stanowiska ks. M. Dziewieckiego<sup>230</sup> i własnych spostrzeżeń, chciałabym zwrócić uwagę na istotne przejawy zawężania i wypaczania ludzkich pragnień. Opisując niepokojące zjawiska redukujące osobowy wymiar ludzkiego chcenia, czucia i działania, postaram się jedynie zasygnalizować konsekwencje istnienia owych zjawisk w życiu indywidualnym i społecznym. Omawiając najistotniejsze z nich w postaci utraty sensu i smaku życia, co szczególnie widzimy w życiu dzieci i młodzieży pozostawionych samym sobie, a przez to pozbawionych poczucia pewności i bezpieczeństwa, po sumarycznym zasygnalizowaniu powyższych kwestii, wskażę na potrzebę rozwijania pedagogiki odpowiedzialności bazującej na normach i wartościach płynących z *Dekalogu*. Pokazując potrzebę odpowiedzialnego, a zarazem integralnego wychowania człowieka otwartego na całą rzeczywistość, zwrócę uwagę na konieczność odnoszenia wychowania do prawdy, dobra i piękna. Dotyczy to wychowania, które, nie redukując wartości rozumu, woli i serca, akcentuje potrzebę poznania prawdy, przynależności, odniesienia do autorytetu i transcendencji. Po scharakteryzowaniu istotnych, a jakże często zaniedbywanych w teorii oraz praktyce wymiarów owej integralności wychowania w wymiarze wertykalnym i horyzontalnym, zamierzam je opisać jako nieodzowny warunek odpowiedzialnego i pełnego rozwoju osoby i cywilizacji, w której, w przeciwieństwie do tego, z czym spotykamy się obecnie, jest miejsce dla ludzkiego „ja” z jego odwiecznymi pragnieniami, pytaniami oraz aspiracjami.

<sup>230</sup> M. Dziewiecki, *Pedagogika pragnień i aspiracji*. Portal Opoka [https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/0105V\\_02.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/0105V_02.html) (dostęp: 20 IX 2017 r.). Zob. też tenże: *Dorastanie do świętości*, Częstochowa 2016; *Psychologiczne interpretacje tożsamości człowieka*, „Studia Diecezji Radomskiej” 3 (2000), s. 291-308; *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002.

Mając na uwadze współczesne wyzwania edukacyjne (m.in. potrzeba wychowania ekumenicznego, do pokoju i sprawiedliwości), odwołam się do chrześcijańskiej wizji wychowania obecnej w nauczaniu Kościoła katolickiego. Na koniec, biorąc pod uwagę wypowiedzi Jana Pawła II o wychowaniu, ukazę istniejące drogi wychodzenia z edukacyjnego stanu zapaści w postaci odpowiedzialnego rozwijania pedagogiki personalistycznej, uwzględniającej wartość osoby, religii, spotkania i dialogu.

Przyjęta przeze mnie teza dotyczy następującego stwierdzenia: biorąc pod uwagę rozwój człowieka w pełnym cyklu jego życia i ujmując go w sposób integralny i nieredukujący czegokolwiek, nie można pominąć znaczenia ludzkich pragnień i aspiracji. W każdym z okresów rozwojowych manifestuje się ich obecność lub obciążony niezwykle ciężkimi konsekwencjami ich brak. Na świat przychodzimy z bogactwem pragnień, aspiracji, marzeń i dążeń. Są one niejako dane z natury i zadane. Zawarty jest w nich jakiś ukryty sens, ukryte źródło energii i dążenia w określonym kierunku. Podobnie jak potrzeby, szczególnie te nazywane rozwojowymi, choć trochę inaczej, pragnienia i aspiracje stanowią siłę motywującą nasz rozwój. Nie są one jednak analogicznie do potrzeb pierwotnych, jedynie jakimś odruchowym impulsem, lecz stanowią przejaw świadomego dążenia do zaspokojenia czegoś istotnego. Patrząc na małe dzieci, ze zdumieniem dostrzegamy, jak w swojej fantazji wiele mają pomysłów i planów na nieodgadnioną przyszłość.

Czasem przeżywania najbardziej intensywnych pragnień i ideałów jest okres dorastania oraz młodości. Na tym etapie rozwojowym człowiek w sposób coraz bardziej świadomy i konkretny marzy już nie tylko o tym, by posiadać, ale marzy, by kochać i być kochanym, być kimś silnym, szczerym i uczciwym. Chce założyć harmonijną i szczęśliwą rodzinę, żyć w przyjaźni z Bogiem i w zgodzie z samym sobą, cieszyć się uznaniem oraz przyjaźnią ze strony innych ludzi, mieć ciekawe zainteresowania, fascynujące pasje, rozumieć siebie i innych, czuć się potrzebnym i przynależać do innych, z którymi można się identyfikować. Młodzi ludzie na przekór wszystkiemu, czasem na oślep, szukają własnej drogi życia, która poprowadziłaby ich do spełnienia i nadała sens ich istnieniu. Posiadane przez nich pragnienia, aspiracje i ideały, o ile nie pozwolili ich sobie odebrać czy wypaczyć przez cynicznych dorosłych, stają się źródłem radości oraz entuzjazmu. Poszerzają horyzonty i czynią ich silnymi. Ułatwiają też stawianie samemu sobie wymagań i przetrwać życiowe burze. Podtrzymują nadzieję na lepsze jutro. Nie inaczej jest w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Znaczenie ludzkich pragnień, szczególnie tych największych, np. trwania na wieczność, pragnienia życia w miłości, prawdzie, wolności, odpowiedzialności, najlepiej można odczytywać w sytuacjach kryzysowych. Wiedzą o tym zatroskani o właściwy kształt

wychowania i życia rodzice, nauczyciele, duszpasterze, katecheci, psychologowie i wszyscy ci, którzy z zaangażowaniem zajmują się wychowaniem i edukacją.

Niestety świat, w którym żyjemy i ku któremu idziemy, massmedia, dom, szkoła, grupa rówieśnicza i wychowanie, z jakim się spotykamy niejednokrotnie zubaża, zniekształca i zawęża ludzkie pragnienia i aspiracje. Tracą one swój blask i swoją atrakcyjność. Zewnętrzne i wewnętrzne ograniczenia i trudności w sposób nieunikniony zawężają oraz weryfikują możliwość realizowania posiadanych pragnień i aspiracji.

Analizując tę kwestię ks. M. Dziewiecki słusznie zauważa, iż „skrajnie niebezpieczna sytuacja pojawia się wtedy, gdy w życiu jakiegoś człowieka następuje drastyczne zubożenie czy wręcz uśmiercenie podstawowych pragnień i aspiracji. Proces ten następuje zwykle stopniowo. W pierwszej fazie bogactwo pragnień i ideałów zostaje zawężone do zaledwie kilku. Zwykle są to aspiracje zredukowane do sfery fizjologicznej i emocjonalnej. Chodzi wtedy jedynie o zaspokojenie elementarnych potrzeb typu: głód, odpoczynek, doraźna poprawa nastroju, zapomnienie o niepokojących trudnościach czy odreagowanie przeżywanych napięć”<sup>231</sup>. W tej sytuacji autor wyjaśnia, że „podstawowe pragnienia i aspiracje nie tylko zostają zredukowane czy niemal uśmiercone, ale także w drastyczny sposób zniekształcone, gdyż największe z nich (pragnienie życia w miłości, prawdzie, wolności, odpowiedzialności, świętości) są zastąpione przez te, które nie mogą przynieść człowiekowi trwałej satysfakcji i szczęścia”<sup>232</sup>.

W drugiej fazie procesu zawężania i zniekształcania pragnień może dojść do sytuacji, w której dany człowiek zdominowany zostaje już tylko jakimś jednym rodzajem dążeń. Są ludzie, dla których jedynym pragnieniem jest alkohol, seks, narkotyk, pieniądź czy władza. Gdy dojdzie do tak skrajnego zredukowania aspiracji, wtedy można łatwo stać się niewolnikiem tych nielicznych pragnień, które jeszcze pozostały. Dzieje się tak dlatego, że stają się one swego rodzaju monopolem. Nie mają konkurencji. W konsekwencji pochłaniają całą energię życiową człowieka, którą wcześniej wiązał on z wieloma innymi aspiracjami, zainteresowaniami czy fascynacjami. Nadto te nieliczne pragnienia, które jeszcze pozostały, wydają się niezwykle atrakcyjne z tego powodu, że zniewolony nimi człowiek nie wyobraża już sobie innej drogi do szczęścia. Tymczasem w rzeczywistości zawężenie i zniekształcenie pragnień staje się drogą, która prowadzi w przeciwnym kierunku: do nieszczęścia i śmierci. „Uzależnienie przeradza się stopniowo w obsesję; jest niepodzielnym władcą ludzkiego życia. Jeśli ktoś zredukował swoje pragnienia, aspiracje i ideały na przykład do chęci

<sup>231</sup> M. Dziewiecki, *Pedagogika pragnień i aspiracji...*

<sup>232</sup> Tamże.



posiadania pieniędzy, to poświęci wszystko, łącznie ze zdrowiem, sumieniem i rodziną, byle tylko zdobyć te pieniądze. Podobnie będzie w sytuacji człowieka, którego jedynym pragnieniem jest tylko seks, alkohol czy narkotyk. Poświęci on wszystko inne, łącznie z własnym życiem, byle zaspokoić to jedyne pragnienie, które mu jeszcze pozostało<sup>233</sup>.

Za jeden z najczęstszych obecnie przejawów zawężania i zniekształcania pragnień autor uznaje „kierowanie się zasadą doraźnej przyjemności”. Jego argumentacja jest następująca: „W dzieciństwie każdy z nas przeszedł fazę dążenia do osiągnięcia doraźnej przyjemności fizycznej czy emocjonalnej. Dla małego dziecka taka postawa jest czymś normalnym. Jednak powinna ona stanowić jedynie fazę rozwoju, a nie stawać się sposobem na całe życie. Z. Freud słusznie zauważył, że dziecko kieruje się zasadą przyjemności, natomiast człowiek dojrzały kieruje się zasadą realizmu. Kto nie przechodzi takiej przemiany, ten zatrzymuje się na poziomie małego dziecka, a w konsekwencji wchodzi na drogę zaburzeń i uzależnień. Kierowanie się doraźną przyjemnością oznacza bowiem, że dany człowiek czyni to, co łatwiejsze, a nie to, co wartościowsze. Ktoś, kto kieruje się jedynie logiką przyjemności, nie jest zdolny, by kochać i być odpowiedzialny, nie jest zdolny do wierności i wytrwałości. Przeciwnie, stopniowo staje się coraz bardziej niewolnikiem ciała, popędów, egoizmu, wygodnictwa. Wchodzi w coraz bardziej bolesny konflikt z samym sobą, z drugim człowiekiem i z Bogiem. Popada w kryzys życia. A chcąc uciec od towarzyszących kryzysowi bolesnych emocji, wchodzi na drogę dramatycznych uzależnień od alkoholu, narkotyków, leków psychotropowych. W ten sposób brama doraźnej przyjemności przemienia się niepostrzeżenie w bramę prowadzącą do długotrwałego i bolesnego cierpienia<sup>234</sup>.”

Za jeszcze inny typowy obecnie przejaw zawężenia i zniekształcenia pragnień autor uznaje „uleganie subiektywnym iluzjom, które obiecują osiągnięcie łatwego szczęścia”. Swoje stanowisko uzasadnia następująco: „To właśnie tak rozumiana naiwność stała się podstawą grzechu pierworodnego. Pierwsi ludzie zaufali wężowi bardziej niż Bogu. Uwierzyli, że Bóg chce ograniczyć ich wolność, że boi się ich mądrości i niezależności. Nawet nie próbowali zweryfikować podszeptów węża. Okazali się bezkrytycznie naiwni wobec jego propozycji. Uwierzyli, że własną mocą odróżnią dobro od zła. Uwierzyli, że mogą być dobrym sędzią w własnej sprawie. Okazało się, że własną mocą potrafią jedynie czynić zło i ukrywać się przed Bogiem. Każdy z nas w jakimś stopniu powtarza dramat grzechu pierworodnego. Czynimy tak za każdym razem, gdy łudzimy sami siebie albo gdy pozwalamy, by manipulował nami współczesny wąż oszustwa i przewrotności.

<sup>233</sup> Tamże.

<sup>234</sup> Tamże.

Oszukiwanie samych siebie oraz uleganie miłym iluzjom stało się epidemią naszych czasów. Okazuje się, że coraz lepiej rozumiemy świat, który nas otacza, a coraz mniej rozumiemy samych siebie i naszą drogę do szczęścia. Coraz trudniej odróżniamy to, co nas rozwija, od tego, co nas krzywdzi i niszczy<sup>235</sup>.

Trudno też nie zgodzić się ze stanowiskiem ks. M. Dziewieckiego, gdy pisze: „Brama naiwności jest bardzo szeroka i początkowo miła. Wprowadza bowiem w przyjemne iluzje o istnieniu łatwego szczęścia, o tym, że można żyć na luzie i być szczęśliwym, o tym, że możemy poradzić sobie w życiu bez Boga, bez autorytetów, bez zasad moralnych, bez stawiania sobie wymagań. W uleganiu tego typu toksycznym złudzeniom «pomagają» młodym cyniczni dorośli, którzy próbują zbijać majątki na słabości i naiwności dziewcząt i chłopców, sprzedając im alkohol, narkotyki, papierosy, pornografię, filmy przemocy, czasopisma, zachęcając ich do kierowania się doraźną przyjemnością i do tolerowania wszystkiego, zwłaszcza do tolerowania zła. W ten sposób brama naiwności łączy się z bramą doraźnej przyjemności i okazuje się drogą do cierpienia i rozczarowania<sup>236</sup>.

Sądzę, że każdy myślący człowiek, nawet jeśli nie potrafi tego należycie wyartykułować, dostrzega, że cywilizacja, w której żyjemy – nie bez powodu nazywana cywilizacją śmierci – zawęża ludzkie pragnienia i aspiracje. Ksiądz M. Dziewiecki przekonywująco uzasadnia, dlaczego konsekwencją każdego zawężenia pragnień jest najpierw rosnąca naiwność, a następnie uzależnienie i dramatyczne cierpienie<sup>237</sup>. „Człowiek uzależniony cierpi w dwóch sytuacjach. Najpierw dlatego, że nie zdobył jeszcze rzeczy, od której się uzależnił. Sądzi bowiem, że zdobycie tej rzeczy przyniosłoby mu upragnione szczęście. Następnie cierpi dlatego, że tę rzecz już zdobył. Z gorzkim zdumieniem przekonuje się bowiem, że to zupełnie mu nie wystarczy, by mógł stać się szczęśliwym człowiekiem. Uzależniony cierpi więc zawsze. Jeśli uzależnił się od posiadania pieniędzy, to cierpi, gdy ich nie ma. Ale gdy zdobędzie pieniądze, to szybko odkrywa, że nadal jest kimś nieszczęśliwym. Wyciąga wtedy wniosek, że musi zdobyć więcej pieniędzy. Poświęca nadal wszystko, dąży do jednego celu i znów przekonuje się, że nie stał się tak szczęśliwym, jak tego oczekiwał. Ponownie wyciąga wniosek, że do szczęścia potrzeba mu w takim razie jeszcze więcej pieniędzy niż dotąd. Żądza posiadania pieniędzy może aż tak zawładnąć człowiekiem, że ten do śmierci nie wyciągnie oczywistego wniosku, iż pieniądze nie wystarczą mu, by mógł być szczęśliwy. Podobnie jest w przypadku innych uzależnień. Ludzie uzależnieni z każdym dniem stają się coraz bardziej zniewoleni, a jednocześnie

<sup>235</sup> Tamże.

<sup>236</sup> Tamże.

<sup>237</sup> Tamże.

coraz bardziej rozczarowani. Może to prowadzić do rozpacz, gdy odkryją, że jedyne pragnienie, jakie im pozostało i któremu podporządkowali całe swoje życie, okazało się toksyczną iluzją<sup>238</sup>.

Następnie autor stwierdza, z czym także trudno dyskutować i to szczególnie współcześnie, gdy także w Polsce mamy do czynienia z liberalną ponowoczesnością, „że poważne zawężenie i zniekształcenie pragnień stało się jedną z typowych cech współczesnego człowieka. Prawda ta dotyczy zwłaszcza dzieci i młodzieży<sup>239</sup>. Powodów tego stanu rzeczy dopatruje się min w fakcie, że „obrona podstawowych pragnień i aspiracji wymaga wewnętrznej dyscypliny. Wiąże się przecież z koniecznością rezygnacji z szukania łatwej, ale doraźnej przyjemności oraz z zaspokajania mniejszych pragnień kosztem tych największych. Trudną jest przecież rzeczą zaspokoić najbardziej pociągające nas aspiracje w odniesieniu do naszych własnych cech i umiejętności, w odniesieniu do naszych więzi z ludźmi i z Bogiem czy w odniesieniu do naszych oczekiwań w życiu zawodowym i społecznym. Realizacja tego typu aspiracji wymaga dyscypliny, samozaparcia, pomysłowości, odwagi, zdolności do podejmowania rozsądnego ryzyka, kreatywności, dojrzałości psychicznej, społecznej, moralnej i religijnej<sup>240</sup>.

Ksiądz M. Dziewiecki zauważa ponadto, iż ochrona podstawowych pragnień zakłada zdolność do czekania i zachowania cierpliwości. „Chodzi tu bowiem o cele czy zamierzenia, których nie da się osiągnąć ani natychmiast, ani w najbliższej przyszłości<sup>241</sup>. Swoje stanowisko popiera przykładem wziętym z codziennej obserwacji: „Wystarczy pomyśleć choćby o pragnieniu nawiązania z kimś głębszej przyjaźni albo o dążeniu do odniesienia wielkiego sukcesu sportowego czy artystycznego. Wymaga to czasu, wysiłku, cierpliwości i nadziei. Tymczasem współczesny człowiek chciałby mieć wszystko od razu i bez wysiłku. Okazuje się niewolnikiem teraźniejszości i obecnej chwili. A taka mentalność prowadzi do uśmiercenia najważniejszych i najgłębszych pragnień. Nic więc dziwnego, że współcześni młodzi ludzie mają niewielkie pragnienia i aspiracje. Wielu z nich można wręcz nazwać ludźmi bez pragnień i bez przyszłości albo z przyszłością, która jest jedynie fotokopią teraźniejszości. Ich dążenia zawężają się często do zdobycia łatwych pieniędzy i do unikania jakiegokolwiek wysiłku. Innymi słowy, współczesne młode pokolenie to ludzie, którzy pragną niewiele i którzy swoje niewielkie i nieliczne pragnienia pragną zaspokoić w podobny sposób. Z tego

<sup>238</sup> Tamże.

<sup>239</sup> Tamże.

<sup>240</sup> Tamże.

<sup>241</sup> Tamże.

powodu wsłuchiwanie się w ich aspiracje i plany może wręcz nudzić i męczyć stereotypowością i naiwnością spojrzenia<sup>242</sup>.

Znaczną część winy za ten stan rzeczy ponoszą dorośli, a zwłaszcza rodzice i wychowawcy. Swoje stanowisko autor uzasadnia następująco: „Jakże często zgadzają się oni na to, by dzieci i młodzież mieli wszystko, czego chcą w danym momencie. Natychmiast i bez żadnego wysiłku. Można wręcz zaryzykować twierdzenie, że współcześni rodzice to ostatnie pokolenie tych, którzy byli posłuszni swoim rodzicom, a jednocześnie to pierwsze pokolenie tych, którzy są posłuszni własnym dzieciom. Posłuszni zwłaszcza w zaspokajaniu doraźnych i najbardziej powierzchownych pragnień swoich pociech. W konsekwencji dzieci i młodzież wymagają coraz więcej od innych ludzi, a coraz mniej od samych siebie. Mają coraz więcej roszczeń, a jednocześnie są coraz mniej wdzięczni. I coraz mniej cieszą się tym, co tak łatwo otrzymali. Często mają więcej rzeczy niż pragnień. Nie pragnie się przecież czegoś, co jest łatwe do osiągnięcia. Z drugiej strony, świat ludzi dorosłych stawia młodym zbyt dużo propozycji, z których każda jest jednakowo powierzchowna i zbyt banalna, by zaspokoić serce człowieka. Przykładem są oferty dyskotek, kin i programów telewizyjnych, koncertów, książek, gazet i czasopism. Dodajmy do tego tysiące gier komputerowych, zabawek, płyt, nagrań video, a także reklam, których głównym zadaniem jest prowokowanie u odbiorcy sztucznych potrzeb po to, by zagłuszyć i zastąpić prawdziwe potrzeby<sup>243</sup>.

Jednak, jak zauważa ks. M. Dziewiecki, a nie jest w swych spostrzeżeniach odosobniony, „młodym ludziom brakuje jakże potrzebnego doświadczenia, że cierpią z powodu jakiegoś braku, że czegoś jeszcze nie mają i że to coś jest trudne do zdobycia, a przez to tym bardziej pożądane i cenne. W ten sposób wiek rozwojowy, który powinien budzić wielkie pragnienia i aspiracje, staje się okresem prymitywnej konsumpcji oraz redukcji radości życia do łatwego zaspokajania najbardziej banalnych potrzeb. Młodzi coraz więcej mają, ale coraz mniej są. I coraz mniej pragną. W konsekwencji pojawia się dokuczliwe znudzenie, rozczarowanie i wewnętrzna pustka. Wiele współczesnych dziewcząt i chłopców nie wie, czego chce i co może zapewnić im szczęście. Czasem nie wiedzą nawet, czego nie chcą, co ich niepokoi czy krzywdzi. Zupełnie nie rozumieją samych siebie. Nie umieją hierarchizować, porządkować swych celów i dążeń. A to jest optymalna sytuacja, by wejść na drogę uzależnień<sup>244</sup>. Rozwiązaniem, jakie w tej sytuacji proponuje autor, jest wychowanie ludzkich pragnień i aspiracji, które obliuguje wychowujących nie tylko do dobrej znajomości ludzkich pragnień

<sup>242</sup> Tamże.

<sup>243</sup> Tamże.

<sup>244</sup> Tamże.

i aspiracji, ale też do podjęcia konkretnych zadań. Jest to zagadnienie tak dawne, że sięgające historii upadku Adama i Ewy, upadku, który naruszył pierwotną harmonię, w jakiej żył człowiek, gdy uznawał swoją całkowitą zależność od Boga i przez to potrzebuje dziś wychowania i samowychowania.

Ksiądz M. Dziewiecki zauważa też, iż „realistyczne spojrzenie na wychowanka oznacza dostrzeżenie faktu, że w pewnym stopniu każdy nastolatek – na skutek trudności wewnętrznych i zewnętrznych – dokonuje redukcji swoich aspiracji i ideałów, a także wprowadza zmiany w sposobie ich oceniania i wartościowania”<sup>245</sup>. Proponowane przez niego wychowanie jest realistycznym i polega na promowaniu bogactwa pragnień oraz pomaganiu w ich dojrzałym uporządkowaniu. „Przed odpowiedzialnym wychowawcą stoją w tej dziedzinie trzy konkretne zadania. Pierwszym z nich jest pomaganie wychowankom, by odżyły w nich te wartościowe i cenne pragnienia, które z jakichś powodów zostały przytłumione czy zlekceważone. Zadaniem drugim jest promowanie tych pragnień, które wprawdzie nie pojawiły się jeszcze w świadomości danego wychowanka, ale które tkwią w nim i które stanowią konieczny warunek osiągnięcia rozwoju i satysfakcji życiowej. Trzecim wreszcie zadaniem jest pomaganie ludziom młodym w dojrzałym uporządkowaniu bogactwa ich pragnień i aspiracji”<sup>246</sup>.

Pierwsze zadanie wychowawcy sprowadza się do pomagania dzieciom i młodzieży w odzyskaniu pragnień i aspiracji, które są cenne i potrzebne, a które z jakiegoś powodu w nich obumierają i zanikają. Autor słusznie zauważa, że „rzeczą o podstawowym znaczeniu jest zastosowanie właściwej strategii w tym względzie. Część wychowawców skupia się na walce z niedojrzałymi czy zaburzonymi pragnieniami, które prowadzą do uzależnień i które zagłuszają w wychowanku jego najlepsze i najszlachetniejsze aspiracje i dążenia. Jednak ograniczanie się do walki ze złem okazuje się nieskuteczną strategią i mało atrakcyjną perspektywą. Nic dziwnego, bo przecież jeśli jakiś wychowanek podporządkowuje całe swoje życie zawężonym pragnieniom, a później przekonuje się, że są one niedojrzałe i szkodliwe, to łatwo popada w panikę i rozpacz. Nawet jeśli chce szczerze zerwać z dotychczasowym stylem życia, to często brakuje mu nadziei, że można żyć inaczej. Zaczyna wierzyć, że szczęście po prostu nie istnieje i że w związku z tym odzyskiwanie wielkich pragnień i ambitnych aspiracji nie ma sensu. Ponadto wychowanek w tego typu sytuacji zdaje sobie sprawę, że nawet gdyby przestał ulegać zniewoleniu, w jakie popadł, to i tak nie będzie radosny czy spokojny. I jest to prawdą, gdyż powstrzymywanie się od podporządkowywania się zawę-

<sup>245</sup> Tamże.

<sup>246</sup> Tamże.

żonym pragnieniom czy od ulegania nałogom, co najwyżej uwalnia człowieka od wyrzutów sumienia i poczucia winy. Nie wystarcza jednak, by człowiek ten stał się kimś szczęśliwym<sup>247</sup>.

Ksiądz M. Dziewiecki jako jeden z ekspertów w zakresie promowania pedagogiki pragnień i aspiracji twierdzi, że „również w dziedzinie pragnień, aspiracji i ideałów obowiązuje zasada, że aby być szczęśliwym, nie wystarczy powstrzymać się od ulegania złu. Trzeba czynić dobro”. Swoje stanowisko argumentuje stwierdzeniem: „Tylko czyniąc dobro, można skutecznie powstrzymać się od czynienia zła. Innymi słowy, nie wystarczy walczyć z jakąś wadą, by nauczyć się jakiejś cnoty. Dla przykładu, jedyny sposób, by nie plotkować i nie mówić źle o innych ludziach, to mówić o nich dobrze, czyli z życzliwością i przyjaźnią. Podobnie, aby zachować abstynencję w sytuacji choroby alkoholowej, nie wystarczy samo tylko pragnienie, by już nie sięgać po alkohol. Trzeba nauczyć się sztuki życia na trzeźwo. Ucieczka od zła nie jest wystarczającą motywacją ani wystarczającym warunkiem, by czynić dobro. Można przestać czynić zło tylko ze względu na jakieś dobro, a nie z samego tylko lęku czy buntu wobec zła<sup>248</sup>. I dodaje: „Tylko ten człowiek może wyzwolić się z zawężonych i zniekształconych pragnień, który ponownie rozbudzi w sobie pragnienia wielkie i dojrzałe<sup>249</sup>. Wobec powyższych argumentów zasadnym wydaje się przyjęty przez autora sposób określenia człowieka zajmującego się profilaktyką: „Profilaktyk uzależnień to zatem ktoś, kto – w oparciu o pozytywne metody i motywacje – pomaga wychowankom, by zmartwychwstały w nich najgłębsze i najbardziej dojrzałe pragnienia, by znowu dali się zafascynować dobrem, które ich pociąga i którego na szczęście nie można całkowicie wymazać z ludzkiego serca<sup>250</sup>”.

Drugie zadanie wychowawcy autor sprowadza do konieczności pomagania dzieciom i młodzieży w „budzeniu i uświadamianiu sobie ukrytych czy zaniebanych dotąd pragnień i ideałów<sup>251</sup>. W tym aspekcie przyjmuje następujący pogląd: „Wychowanie to nie tylko ochrona wartościowych dążeń i aspiracji, z których wychowanek zdaje sobie już sprawę i które go aktualnie pociągają. To także pomaganie, by odkrył i uświadomił sobie te własne pragnienia i potrzeby, które z jakichś względów pozostawały aż do tej chwili ukryte, nie wydobyte jeszcze z głębin jego osobowości i z głębin jego przeżyć. Zwykle jest tak, że te nieuświadomione jeszcze aspiracje i potrzeby są przykryte innymi, bardziej powierzchownymi pragnieniami. Ktoś może w sposób świadomy i bardzo

---

<sup>247</sup> Tamże.

<sup>248</sup> Tamże.

<sup>249</sup> Tamże.

<sup>250</sup> Tamże.

<sup>251</sup> Tamże.

intensywny pragnąć w danym momencie wygody życia, sukcesu zawodowego czy doraźnej przyjemności i zupełnie nie zdawać sobie sprawy, że pod spodem kryją się znacznie większe pragnienia”<sup>252</sup>. Zadaniem wychowawcy w tej sytuacji jest „prowokować do refleksji, a czasem wprost stawiać pytania o największe pragnienia danego chłopca czy dziewczyny”<sup>253</sup>. Ksiądz M. Dziewiecki ujmuje to następująco: „Dojrzały wychowawca zdaje sobie sprawę, że nawet najbardziej szczerze wypowiedzi jakiegoś nastolatka nie muszą być odpowiedziami prawdziwymi. Istnieje bowiem wiele czynników, które ograniczają samoświadomość wychowanka w tym względzie. Do tego typu czynników należą: nieświadome manipulacje własnym myśleniem, psychiczne mechanizmy obronne, lęki i zaburzone więzi, aktualna sytuacja życiowa, naciski środowiska, moda i dominująca mentalność, obyczajowość społeczna, reklamy i środki społecznego przekazu”<sup>254</sup>.

Z powyższych powodów, zdaniem autora, „dany wychowanek może – bez złej woli – sam przed sobą negocjować najgłębsze pragnienia, a nawet uciekać przed nimi. Zadaniem odpowiedzialnego wychowawcy jest w tej sytuacji naśladowanie postawy Chrystusa, który często stawiał swoim rozmówcom pytania typu: Co chcesz, bym ci uczynił? Czego pragniesz? Dokąd zmierzasz? Jaki jest sens i cel twojego życia? Tego typu pytania nie są ani banalne, ani zbędne”<sup>255</sup>. Wielu młodych ludzi nie zdaje sobie w pełni sprawy ani z tego, czego nie chcą, ani z tego, co stanowi ich największą tęsknotę. „Współcześni wychowankowie, często uciekają od prawdy o samych sobie w nadaktywność, stronią od ciszy, samotności i refleksji. Trzeba im zatem pomóc, by mogli zapytać samych siebie o pragnienia i potrzeby. Jednocześnie trzeba ich twórczo zaniepokoić, gdy aspiracje i pragnienia, które sobie uświadamiają, okazują się stanowczo zbyt małe, by zaspokoić ludzkie serce. Trzeba na konkretnych wręcz przykładach pokazywać młodzieży, że jeszcze nikomu w historii nie wystarczyły do szczęścia pragnienia typu: «chcę być młodym, pięknym, sławnym i bogatym». Jest wielu ludzi, którzy są starzy, słabi fizycznie, biedni i nieznani, a mimo to są szczęśliwi i potrafią umacniać innych w czynieniu dobra, w prawdzie i pięknie. Z drugiej strony, jest wielu młodych, pięknych i bogatych ludzi, którzy bardzo cierpią i niszczą samych siebie alkoholem, narkotykiem, nikotyną, lekami psychotropowymi czy innymi uzależnieniami. Niektórych z nich nie ma już wśród nas, mimo że mieliby teraz dopiero dwadzieścia czy trzydzieści lat. Przedawkowali narkotyk, umarli jako alkoholicy, popełnili samobójstwo. A mogliby być nadal wspaniałymi sportow-

---

<sup>252</sup> Tamże.

<sup>253</sup> Tamże.

<sup>254</sup> Tamże.

<sup>255</sup> Tamże.

cami, piosenkarzami czy aktorami. Mogliby, gdyby w którymś momencie życia odkryli w sobie większe i głębsze aspiracje<sup>256</sup>.

Mądre wychowanie jest realizowane wszędzie tam, gdzie dorośli ułatwiają nastolatkom odkrycie i uświadomienie sobie największych i najważniejszych dla człowieka pragnień i aspiracji. Każdy wychowanek, który – z mądrą pomocą dorosłych – uświadamia sobie, że nosi w sercu pragnienie trwałego szczęścia i życia w miłości, prawdzie, wolności, uczynił już wiele, by uchronić się od zawężenia czy zniekształcenia swoich potrzeb i ideałów oraz wejścia na drogę uzależnień. Jednak samo odkrycie i uświadomienie sobie bogactwa pragnień i aspiracji nie wystarczy, by móc je zrealizować i zaspokoić w dojrzały sposób. Trzeba jeszcze nauczyć się owo bogactwo pragnień solidnie uporządkować i hierarchizować. Tu także potrzebna jest pomoc odpowiedzialnego wychowawcy<sup>257</sup>.

„Współcześni wychowankowie – jak trafnie zauważa ks. M. Dziewiecki – mają z reguły bardzo wiele pragnień i aspiracji. Chętnie mówią o swoich pragnieniach związanych z życiem osobistym i rodzinnym, ze szkołą, karierą zawodową, ze sportem, muzyką, rozrywką, czasem wolnym, z podróżami i kontaktami międzyludzkimi, z radościami dnia codziennego. Są zresztą nieustannie bombardowani różnymi propozycjami w tym względzie. Zwłaszcza ze strony osób, instytucji czy grup nacisku, które pragną wytworzyć w dzieciach i młodzieży sztuczne potrzeby, na których najłatwiej te właśnie osoby, instytucje czy grupy nacisku mogą się wzbogacić. Nic więc dziwnego, że młodzi mówią o licznych pragnieniach i że niemal co chwilę pragną czegoś innego. Jednak owo bogactwo marzeń, pragnień, aspiracji, potrzeb i zainteresowań jest zwykle powierzchowne, a czasem jedynie pozorne”<sup>258</sup>.

Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że młodzi mają wiele pragnień, ale gdy dokładniej im się przyjrzeć, okazuje się, że z reguły zawężają się one do jednego typu czy poziomu potrzeb i aspiracji. Młodzi pragną posiadać wiele rzeczy, ale zazwyczaj tylko z jednej kategorii – wiele gier komputerowych, programów telewizyjnych, filmów, gazet. Chcą też nawiązywać nowe znajomości, ale wszystkie można zaliczyć do podobnej kategorii więzi. Są to z reguły więzi łatwe, bazujące na zauroczeniu emocjonalnym, miłym byciu razem, unikaniu większych wymagań czy długofalowych zobowiązań. Podobnie młodzi pożądamy różnych form aktywności, satysfakcji, wypoczynku. Jednak i w tej dziedzinie wszystko oparte jest na tej samej logice szukania łatwego szczęścia. Niestety, często to właśnie pragnienie znalezienia łatwego szczęścia jest jedynym, jakie

<sup>256</sup> Tamże.

<sup>257</sup> Tamże.

<sup>258</sup> Tamże.



kryje się za pozornym bogactwem i pozorną różnorodnością pragnień danego wychowanka. „Grozi wtedy sytuacja, w której dany chłopiec czy dziewczyna bardziej pragnie coś mieć, niż kimś być. To drugie bowiem jest przecież zdecydowanie trudniejsze i stawia znacznie większe wymagania. By coś mieć, wystarczy czasem to coś ukraść. By kimś być, trzeba stawiać sobie codziennie od początku twarde wymagania. Trzeba solidnie się uczyć, respektować głos sumienia, kochać i chronić własną wolność”<sup>259</sup>.

W obliczu powyższych zagrożeń uporządkowanie oraz hierarchizowanie pragnień ks. M. Dziewiecki widzi jako bardzo istotny element wychowania i samowychowania. Swoje stanowisko uzasadnia tym, iż takie działanie „umożliwia najpierw skuteczną weryfikację własnych dążeń i aspiracji, sprawdzenie, czy owe dążenia i aspiracje naprawdę są tak liczne i różnorodne, jak wydaje się to w pierwszej chwili. Po drugie, porządkowanie i hierarchizowanie pragnień zapewnia ich dojrzałą realizację. Pomaga bowiem ustalić hierarchię ważności, pierwszeństwo jednych pragnień nad drugimi, pomaga przejść od chaosu do zorganizowanej struktury, czyli do sytuacji, w której wychowanek wie, co w jego życiu jest ważne i podstawowe, a co jest jedynie powierzchowne, drugorzędne i niewystarczające do osiągnięcia szczęścia”<sup>260</sup>. Tak rozumiane porządkowanie pragnień przyrównuje do górskiej wspinaczki. „Dobry wychowawca to zaprawiony alpinista, który wprowadza wychowanka na szczyt jego pragnień i aspiracji i z tej perspektywy umożliwia mu spojrzenie w dół, by zrozumiał poszczególne grupy i rodzaje pragnień oraz by przydzielił im właściwe miejsce we własnym życiu. Dojrzałość oznacza sytuację, w której na szczycie pragnień umieszczona zostaje miłość i prawda, a nie tolerancja czy demokracja”<sup>261</sup>. Jest to zagadnienie na tyle obszerne, że wymagałoby odrębnego opracowania.

Przedstawiona pedagogika pragnień i aspiracji, w rozumieniu ks. M. Dziewieckiego, nie jest stanowiskiem odosobnionym czy historycznie odległym. Współcześnie podobnie myślących o wychowaniu, dojrzałości i sensie ludzkich pragnień wydaje się być wielu, choć nie wszystkim starcza odwagi, aby dać temu świadectwo. Powodów takiego stanu rzeczy jest wiele. Problem kryzysu wychowania i pedagogiki wydaje się tkwić znacznie głębiej i sięga kryzysu rozumienia człowieka jako osoby.

Poszukując odpowiedzi na pytanie Anny Pawełczyńskiej o „sposób, w jaki można ocalić ginący świat kultury i obyczaju, prawości i przyjaźni, dzielności

<sup>259</sup> Tamże.

<sup>260</sup> Tamże.

<sup>261</sup> Tamże.

i obowiązku<sup>262</sup>, przez kilka lat systematycznie analizowałam nauczanie Jana Pawła II. Efektem tego zaangażowania stała się publikacja *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II* (Lublin 2004). Widziana już aktualnie, z czasowego dystansu uświadamia mi, że zagrożony cywilizacją śmierci i konsumpcji „świat kultury i obyczaju, prawości i przyjaźni, dzielności i obowiązku” można ocalić przez takich wychowawców, którzy kierują się poczuciem realizmu w wychowaniu, a dzięki systematycznej pracy wychowawczej, prowadzonej z dziećmi i młodzieżą w każdej sytuacji i okoliczności, potrafią udzielać potrzebującym odpowiedzialnej i kompetentnej pomocy. Muszą być jednak spełnione pewne warunki, by praca ta przyniosła zamierzone efekty. Jednym z nich jest realistyczne rozumienie wychowania, odkrycie pedagogii wiary i zaufania czy wartości dialogu. Innym warunkiem staje się przejęcie się tym, czym jest młodość w życiu człowieka i odpowiedzialne promowanie integralnego wychowania osoby.

Ze względu na zasadniczy temat i charakter tej części pracy, dotyczącą istoty papieskiego przesłania pedagogicznego tkwiącego w integralności ujęcia fenomenu wychowania i „antropologii adekwatnej” jako punktu wyjścia, spróbuję jedynie ukazać kilka wniosków i przemyśleń, do jakich upoważniły mnie autorskie i rozciągnięte w czasie badania oraz poszukiwania. Tym, co stanowi szansę przetrwania cywilizacyjnego „zamętu i śmierci” jest realistyczne rozumienie wychowanka i jego integralne wychowanie.

Przedmiotem podjętego przeze mnie studium była wielopłaszczyznowa analiza myśli Jana Pawła II w aspekcie jej znaczenia dla współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. Osoba, wychowanie, integralność to przyjęte przeze mnie pojęcia kluczowe, które stanowią podstawę metarealistycznej pedagogii Jana Pawła II i określają sposób ujmowania istoty wychowania w całej jego złożoności i głębi zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. W toku prowadzonych analiz liczne wypowiedzi Papieża zostały przyporządkowane poszczególnym członom problematyki wyłaniającej się z całokształtu jego nauczania w tej dziedzinie. Pozwoliło mi to zauważyć, że, w stosunku do współczesnych ujęć i teorii dotyczących wychowania, podejście Jana Pawła II odróżnia się wyraźnie zmianą perspektywy z psycho-socjologicznej na personalistyczno-teologiczną. Specyficzny papieski personalizm nie wyczerpuje się tylko i wyłącznie w stosunku do człowieka. Naczelnym postulatem okazuje się teza, że jeśli chce się zrozumieć człowieka w całej jego złożoności, jego szczególnym charakterze bytowym i wychowaniu, jakiego potrzebuje, należy odwołać się do „antropologii adekwatnej”. Obejmuje ona całego człowieka, takiego jakim jest z jego instynktownością,

<sup>262</sup> A. Pawełczyńska, *Koniec kresowego świata, Testament prababki. Na cztery wiatry*, Lublin 2005.

celowością, potrzebami, ale i nieuporządkowaniem. Antropologia ta ma swe źródło w nieskończonym zamyśle boskim, „Pierwszego Widzącego”, który widzi widzeniem „jakże innym niż nasze” i dla którego wszystko co jest w człowieku „nagie i przejrzyste – prawdziwe, piękne i dobre” jest „odkryte i odsłonięte przed Jego oczyma”<sup>263</sup>. W nauczaniu papieskim bohaterem najpierw jest Bóg, a potem człowiek<sup>264</sup>. Ten zaś jest postrzegany jako ktoś, kto wyłaniając się ze Słowa, trwa wciąż, „stając się nieustannie” i jest „zobowiązany przez samego Boga do urzeczywistniania w swoim życiu najważniejszych wartości – tworzących triadę cnót Boskich: wiary, nadziei i miłości”<sup>265</sup>, a nadto „prawdy, która jest siłą pokoju”<sup>266</sup> i „wierności Bożym przykazaniom i przymierzu, które Chrystus przypieczętował własną krwią przelaną na krzyżu”<sup>267</sup>. Tak rozumiany człowiek potrzebuje odkrywania własnego powołania i misji, integralnej, bazującej na wartościach chrześcijańskich i ogólnoludzkich, oraz formacji do życia w jedności i rozumienia jej jako „wzajemnego daru wszystkich dla wszystkich” (ChL, nr 42) przy zachowaniu szacunku dla kultur i „fizjonomii kulturowej” danego terytorium<sup>268</sup>.

Papieskie rozumienie wychowania, będąc wprowadzaniem w rzeczywistość postrzeganą całościowo, jest „twórczością w podmiocie najbardziej osobowym”<sup>269</sup>. W sensie właściwym odnosi się ono do całokształtu sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję osobowe, odpowiedzialnie urzeczywistniać i rozwijać swoje własne człowieczeństwo. Będąc sposobem uczenia się wszystkiego, czego człowiek winien się nauczyć, aby przeżyć życie zgodnie z tym, co jest dla niego możliwe i co odpowiada jego przeznaczeniu, wychowanie jest budzeniem w człowieku tego, co ludzkie. Dokonuje się ono zgodnie z obowiązującym osobę ideałem, dla którego winna ona wykorzystywać to, czym jest oraz wszystko to, z czym przychodzi jej się zmierzyć. Obejmuje całego człowieka, a ponieważ „wszystko co z natury zawiera się w wychowywanym człowieku stanowi tworzywo dla wychowawców, (...) po które winna sięgać ich

<sup>263</sup> Por. Jan Paweł II, *Tryptyk rzymski. Medytacje*, Kraków 2003, s. 15.

<sup>264</sup> I. Gracz, *Formacja człowieka w dramatach Karola Wojtyły wystawianych w Polsce*, s. 26.

<sup>265</sup> Por. T. Garbol, *Tryptyk – nie tylko – rzymski*, w: A.M. Wierzbicki (red.), *Wokół „Tryptyku rzymskiego” Jana Pawła II*, Lublin 2003, s. 222.

<sup>266</sup> Jan Paweł II, *Orędzie na XIII Światowy Dzień Pokoju*, nr 1-2.

<sup>267</sup> Jan Paweł II, *Wy jesteście solą ziemi, wy jesteście światłem świata*. Orędzie na XVII Światowy Dzień Młodzieży, „L'Osservatore Romano” 22 (2001) nr 2, s. 6-8.

<sup>268</sup> Jan Paweł II, *Dialog między kulturami drogą do cywilizacji miłości i pokoju*. Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na XXXIV Dzień Pokoju, 1 stycznia 2001 r., „L'Osservatore Romano” 22 (2001) nr 2, s. 24-29.

<sup>269</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 54.

miłość<sup>270</sup>, wychowanie to, będąc procesem ciągłego doskonalenia wewnętrznego, który ma trwać przez całe życie, jest rozwijaniem nie tylko sfery poznawczej, moralnej, fizycznej, estetycznej, religijnej, ale również emocjonalnej, nazywanej przez D. von Hildebranda „sercem”. Pragnie ono osobowego sensu i życia godnego mającego swe źródło w moralnym wymiarze rozwoju i postępu<sup>271</sup>. Uwzględniając fizyczną, psychiczną i duchową kondycję współczesnego człowieka, papieskie rozumienie wychowania ma swoje uzasadnienie filozoficzne, teologiczne i egzystencjalne. Dokonuje się we wspólnocie rodzinnej, grupach społecznych, narodzie, państwie i Kościele. Uwzględnia, że do całokształtu owego „tworzywa”, po które mają sięgać wychowawcy, „należy także to, co daje Bóg w przypadku nadnatyry, czyli łaski”, a „communio personarum” jest jedyną adekwatną relacją osoby. Pokazywanie przez Papieża, który „poznał nazizm i komunizm”<sup>272</sup>, spotkania oraz dialogu<sup>273</sup>, a także promowanie osobowych wzorów wychowania<sup>274</sup>, łączących miłość, prawdę, piękno, dobro, wolność i sprawiedliwość<sup>275</sup> jako skutecznych metod odpowiedzialnego wychowania jest warunkiem stawania się tym, kim być się może i powinno.

## 2.4 Permanentna formacja i współpraca wszystkich wychowujących

Celem tej części rozprawy będzie próba pokazania racji uzasadniających potrzebę permanentnej formacji i konieczność respektowania zasady współdziałania środowisk wychowujących w kształtowaniu ludzi wolnych i odpowiedzialnych. Czym zatem uzasadnia się potrzebę permanentnej formacji i konieczność opiekuńczej i wspierającej wychowanie działalności i troski społecznej instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych podmiotów uprawnionych do wychowania? Interesować mnie będzie geneza podstawowych uprawnień, funkcji i zadań stanowiących o skuteczności wychowania bazującego na zasadzie prymatu rodziny oraz współdziałania szkoły, Kościoła i państwa.

<sup>270</sup> Tamże.

<sup>271</sup> Zob. *Serce pragnie sensu. Motywy życia i nadziei*, wybór i układ A. Czerniak, Warszawa 1991.

<sup>272</sup> Por. G.F. Svidercoschi, „Poznałem nazizm i komunizm”. *Karol Wojtyła Papież pomiędzy dwoma totalitaryzmami. Historia Jana Pawła II, który zmienił świat*, Marki 2002.

<sup>273</sup> Por. K.A. Parzych, *Dialog jako metoda ewangelizacji współczesnego świata według Jana Pawła II*, Olsztyn 2000.

<sup>274</sup> Por. A. Drelich, *Promotor osobowych wzorów wychowania*, w: J. Homplewicz (red.), *Dar wychowania. Pedagogika Jana Pawła II*, Rzeszów 2000, s. 195-200.

<sup>275</sup> Zob. też H. Misztal, *Mówią święci. Przesłanie Jana Pawła II w polskich beatyfikacjach i kanonizacjach*, Lublin 1999.

W ogólnym znaczeniu formacja, o której pisałam w jednym ze swoich artykułów, jest synonimem edukacji i oznacza proces, w którym jest w pełni realizowana pewna „forma”, jaką w tym szczególnym przypadku jest człowiek<sup>276</sup>. Proces formacyjny stanowi działanie mające na celu przygotowanie człowieka do wykonywania jakiejś konkretnej funkcji lub przynależności do jakiegoś stanu (np. u E. Bojanowskiego była to formacja ochroniarek czy kapłanów). Formacja permanentna, będąc procesem całościowym i wspomagającym czynność samowychowania, jest działaniem związanym z nadawaniem formy i ukształtowaniem tego, co jest jeszcze nieuformowane. W ścisłym znaczeniu, formacja może stanowić pomoc w nabywaniu pewnych sprawności i umiejętności, np. bycia odpowiedzialnym, czego uczymy się przez całe życie. Dlatego też należy zdać sobie sprawę, że nieustanna formacja, jak nauczał Jan Paweł II, „nie jest przywilejem zastrzeżonym tylko dla niektórych ludzi, ale [jest] prawem i obowiązkiem wszystkich” (ChL, nr 63). Świadomość tego sprawia, że im lepiej jesteśmy uformowani, tym bardziej zdajemy sobie sprawę z konieczności kontynuowania i pogłębiania formacji oraz tym bardziej jesteśmy zdolni do formowania innych (ChL, nr 63).

Formacji towarzyszą cel i dążenie do harmonijnego powiązania składających się na nią czynników: duchowego, moralnego, apostołskiego, doktrynalnego i praktycznego. Zazwyczaj jest to formacja integralna całej osoby, obejmująca całość jej istoty, wszystkie aspekty jej tożsamości, jej czyny, działanie i intencje. Formacja, docierając głęboko do wnętrza każdej osoby, zarówno w doniosłych momentach jej życia, jak i codziennych okolicznościach, ujmuje całkowitą przynależność do Boga i obejmuje wszystkie dziedziny życia formowanego. Może być planowana jako formacja osobowa, kulturowa, duchowa, religijna (doktrynalno-teologiczna), psychologiczno-pedagogiczna, dydaktyczno-metodyczna i duszpasterska<sup>277</sup>. Formatorzy, dbając o harmonijne powiązanie powyższych czynników formacji, przyczyniają się do jedności życia samych formowanych. Określają też rolę i zadania formatora, jak również samych formowanych. Za fundamentalny warunek w procesie formacyjnym uznaje się odpowiedzialność samego formującego się<sup>278</sup>. Nie znaczy to jednak, że ma on sobą kierować sam albo, że osoba formatora jest zbędna lub niepotrzebna. W głębi swego sumienia formowany winien rozumieć potrzebę Boskiej i ludzkiej pomocy. Musi odkryć w sobie potrzebę autorealizacji oraz autoformacji, dokonującej się na drodze samowychowania. Potwierdzają to liczne dokumenty Kościoła, nie wyłączając

<sup>276</sup> Por. A. Rynio, *Ponadczasowa wartość integralnej formacji według Edmunda Bojanowskiego*, „Roczniki Pedagogiczne” 9 (2017) nr spec., s. 83-99.

<sup>277</sup> Tamże.

<sup>278</sup> Tamże.

adhortacji *Vita consecrata* Jana Pawła II<sup>279</sup>. Nie może istnieć prawdziwa formacja bez ascezy i autoformacji, kiedy to sam formujący się, a nie kto inny, staje się odpowiedzialny za swój własny rozwój, za własną formację. E. Bojanowski wiele miejsca i uwagi poświęcił osobie i relacjom formatora we wspólnocie formacyjnej<sup>280</sup>. Często wyróżniał cechy wychowawcy niezbędne w skutecznym wykonywaniu powierzonej mu misji formowania nowych pokoleń. Omawiał też istotne zadania, które stoją przed osobami formującymi wspólnotę zakonną. W tej części dysertacji odniosę się jedynie do tych z nich, które dotyczą poszczególnych wymiarów procesu formacyjnego.

Odróżnia się formację ludzką i wspólnotową. Pierwsza wychowuje, strzeże i rozwija wszystko to, co dotyczy ludzkich cech osobowości. Dlatego też uznawana jest za fundament całej drogi formacyjnej i obejmuje różne aspekty życia formowanego. Formatorzy zazwyczaj podkreślają potrzebę właściwego ukształtowania osądu rzeczywistości. Osoba formowana winna uczyć się krytycznego spojrzenia i oceny ludzi oraz rzeczywistości, dostrzegać wokół siebie nie tylko elementy pozytywne, ale i negatywne. Formacja osądu rzeczywistości ma tak kształtować i uświadamiać formowanego, aby jego uczucia i uprzedzenia emocjonalne nie ograniczały zdolności obiektywnej oceny i spostrzegania świata. Istotne jest to, aby formowany był niezależny od opinii i presji otoczenia.

Formacja ludzka, oprócz wymiaru intelektualnego i psychicznego, obejmuje też uczuciowość i relacje międzyludzkie. Uczuciowość traktowana jest jako fundamentalny wymiar osoby ludzkiej. Jeśli posługa osoby formowanej ma być wiarygodna, to niezbędna jest dojrzałość uczuciowa. Człowiek wyraża samego siebie przez swoją uczuciowość, zaś realizuje – przez właściwy kontakt z innymi. Doświadczenie uczuć oraz ich odpowiednie ukazanie ubogaca osobę o przeżycie głęboko ludzkie. Jednocześnie pozwala jej zbliżyć się nie tylko do innych osób, ale także do Boga. Fundamentem dojrzałości uczuciowej jest wewnętrzna pewność posiadania siebie, a pewność ta niesie ze sobą trwałe ukierunkowanie sił emocjonalnych na osiągnięcie własnego ideału życiowego. Proces dojrzewania uczuciowego najczęściej stawia sobie za cel przeprowadzenie człowieka od miłości egocentrycznej i infantrylnej do miłości ofiarnej i altruistycznej.

Kolejnym elementem formacji ludzkiej jest potrzeba autentycznej i solidnej formacji do wolności. Zadanie formatora w tym aspekcie sprowadza się do kształtowania w wychowanku umiejętności podejmowania decyzji i brania na

<sup>279</sup> Por. A. Cencini, *Synowskie uczucia. Droga formacyjna w życiu konsekrowanym*, tłum. J. Merecki, Kraków 2005; Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja apostolska „Vita consecrata” [...] o życiu konsekrowanym i jego misji w Kościele i świecie*, Ząbki 1996.

<sup>280</sup> Por. A. Rynio, *Ponadczasowa wartość integralnej formacji według Edmunda Bojanowskiego...*, s. 94.

siebie odpowiedzialności. Formacja ludzka ma służyć rozwojowi możliwości osobowych wychowywanego, więc nie może ona pozbawić go pewnej przestrzeni wolności stwarzającej możliwość decydowania o sobie. Winna dawać mu możliwość osobistej inicjatywy i podejmowania świadomej decyzji.

Z formacją do wolności wiąże się najczęściej formację sumienia moralnego i cech charakteru. Pierwsza polega na wychowaniu do posłuszeństwa zobowiązaniom moralnym i przygotowaniu osoby na doświadczenie osobistego spotkania z Bogiem w głębi serca, jak również otwarcie się na Jego wolę, prawdę i wartości. Druga natomiast akcentuje istotę cech takich jak: szczerłość, sprawiedliwość, rzetelność, konsekwencja, wierność ideałom. Najlepszą drogę do kształtowania pozytywnych cech charakteru formatorzy dostrzegają w pracy nad sobą, gotowości samozaparcia i rezygnacji z samego siebie. Codzienne życie formowanych stwarza wiele możliwości do pracy nad sobą. Zarówno formowani, jak i formujący winni je tylko umiejętnie wykorzystać. W formacji ludzkiej akcent położony jest na to, aby wszystko to, co charakteryzuje daną osobę i ją tworzy, a więc jej zdolności intelektualne, poznawcze, odróżniania dobra od zła, dokonywania wyborów i integrowania danych pochodzących z poznania, zostało należycie rozwinięte. Warto też zauważyć, że formacja uwzględniać winna wartość kultury, nauki, zdolności poszukiwania i rozeznawania prawdy. Zaleca się, by formatorzy wychowywali do refleksji, myślenia i wewnętrznej ciszy. Należy pomagać swoim podopiecznym we wzrastaniu w postawie zdobywania prawdy i stawania się jej uczniami.

Ludzki wymiar formacji równocześnie zakłada zdobywanie cnót ludzkich i społecznych. Cele i treść tej formacji biorą początek z zasady jedności życia, a więc powołania i naśladowania Chrystusa<sup>281</sup>. Chrześcijańscy formatorzy żywią przekonanie, że życie Ewangelią wymaga dojrzałości, dlatego wierzą w przemieniającą moc Dobrej Nowiny. Na drodze formacji i wychowania należy doświadczyć wartości samego siebie, co może dokonać się jedynie w atmosferze zaufania i stopniowego poznawania swoich mocnych i słabych stron, dystansowania się do siebie, radzenia sobie z uczuciami, zaufania do siebie, ludzi i rzeczywistości, nabywania odpowiedzialności i umiejętnego dokonywania wyboru i przyswajania sobie tego, co prawdziwe, dobre i piękne.

Mając na uwadze wspólnotowy wymiar formacji, chciałabym zauważyć, że to właśnie wspólnocie formatorzy przypisują szczególny udział w procesie formacji. Mają on świadomość, że wspólnota jest koniecznym i niezastąpionym warunkiem procesu wyzwolenia, zdolnym z grupy osób uczynić wspólnotę braterską. Formatorzy zdają sobie sprawę, jak ważne jest to, aby od samego

<sup>281</sup> Tamże.

początku formować wśród jej członków postawę twórcy wspólnoty, a nie tylko konsumpcyjnego jej odbiorcy. Formatorzy zazwyczaj nie ukrywają, że człowiek rozpoczynający życie we wspólnocie winien być świadomy trudności i ofiar, jakich ono wymaga. Jest także zobowiązany wyrazić chęć do ich akceptacji po to, by wspólnota stawiała się szkołą miłości, która uczy kochać Boga i żyjących obok ludzi. W tworzeniu wspólnoty za ważne uznać należy rozwijanie u poszczególnych jej członków takich zalet kształtujących relacje międzyludzkie, jak: dobre wychowanie, uprzejmość, szczerłość, opanowanie, delikatność, poczucie humoru, umiejętność dzielenie się z innymi. Formatorzy za pomocne w życiu wspólnotowym uznają też wzajemne poznanie się, radosną prostotę, szczerłość, zaufanie, umiejętność dialogu, akceptację dyscypliny wspólnotowej. Ich zdaniem dobrze przygotowany do swej funkcji formator winien wiedzieć, że poprawna komunikacja, której należało uczyć, jest również ważnym środkiem służącym do rozwiązywania napięć i konfliktów wśród członków wspólnoty. Formatorzy zazwyczaj mają świadomość, że brak komunikacji między członkami tej samej wspólnoty powoduje nieznaną doświadczeń innych, co z kolei grozi wyobcowaniem, anonimowością, a nawet samotnością. Kolejnym elementem formacji wspólnotowej jest współodpowiedzialność, wrażliwość na znaki czasów oraz staranie się o to, by zaspokoić te potrzeby, które winny być przedmiotem troski Kościoła w pełnionej przez formowanego posłudze. Aby to mogło zaistnieć, osoby odpowiedzialne za formację winny dołożyć wszelkich starań, aby stworzyć we wspólnocie dobrą atmosferę wychowawczą oraz z dobrocią pomóc osobom powołanym odkryć i poznać problemy, z którymi się zmagają<sup>282</sup>. Dlatego też permanentna formacja rodziców, włączając się w coraz wyraźniejszy postulat pedagogizacji rodziców i jego realizację<sup>283</sup>, stanowi pilne wyzwanie współczesności.

Do drugiej grupy wychowawców, mających obowiązek stałej formacji, należą nauczyciele, którzy, chcąc kształcić innych, muszą osiągnąć odpowiedni poziom intelektualny i moralny oraz zdobyć postawę odpowiedzialności pedagogicznej<sup>284</sup>,

---

<sup>282</sup> Tamże.

<sup>283</sup> Por. A. Skreczko, *Pedagogizacja rodziców wyrazem troski o wychowanie*, w: J. Wilk (red.), *Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*, t. 2, s. 461-474; tenże, *Rola Kościoła katolickiego w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców w Polsce*, Białystok 2011; D. Opozda (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Lublin 2007, s. 367.

<sup>284</sup> S. Chrobak, *Miejsce odpowiedzialności w personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: M. Nowak, C. Kalita (red.), *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*, Biała Podlaska 2005, s. 206-214.



mistrzostwa pedagogicznego<sup>285</sup> i służby<sup>286</sup>. Nauczyciele przez stałą formację winni wykształcić w sobie umiejętność towarzyszenia wychowankowi na drodze samowychowania.

W formacji istotne jest to, aby każda z osób uczestniczących w życiu wspólnotowym starała się lepiej poznać siebie, a mając świadomość swoich ograniczeń i trudności przeżywanych w kontaktach z innymi ludźmi, wiedziała nad czym winna pracować i co zmienić w swoim postępowaniu. Do tego jednak, oprócz równowagi psychicznej wszystkich członków wspólnoty pozwalającej na dojrzewanie życia uczuciowego każdej z osób, potrzeba tworzenia dobrych i życzliwych relacji międzyludzkich, a wtedy każda wspólnota stanie się miejscem wychowania i formacji. Formacja wspólnotowa traktuje także o tym, by każda osoba odnalazła środowisko, w którym będzie czuła się kochana i akceptowana. Doświadczając miłości drugiego, mimo swoich ograniczeń, stanie się zdolna dawać miłość innym, kochać Boga i z odpowiedzialnością podejmować codzienne obowiązki.

W odniesieniu do podstawowych środowisk wychowujących, a więc rodziny, państwa, szkoły, stowarzyszeń, grup odniesienia, Kościoła, to, według Jana Pawła II, mają one charakter wzajemnie się dopełniający i osłaniający osobę ludzką. Stąd nie jest obojętny ani dowolny ich kształt, ani świadomość ciążących na nich praw i powinności. Powołując się na doświadczenie i mądrość pedagogiczną Kościoła, Papież doceniał wychowawczą rolę rodziny, szkoły, Kościoła, różnych stowarzyszeń i grup. Uważał, iż nadszedł czas odrodzenia tych instytucji wychowawczych oraz przypomnienia o niezastąpionej wychowawczej roli rodziny. Ta rola może być decydująca w sensie pozytywnym, jak i negatywnym (JP, nr 18). „Przyczyny powodzeń i niepowodzeń w wychowaniu człowieka przez rodzinę leżą zawsze równocześnie bardzo blisko, wewnątrz tego podstawowego środowiska kulturotwórczego, jakim jest rodzina – ale leżą także równocześnie bardzo wysoko, pozostają w kompetencji państwa i zależnych od niego organów” (JP, nr 18). Z DWCH, nauczania Jana Pawła II i jego następców wynika, że rodzina na mocy zrodzenia potomstwa jest pierwszą, ale nie jedyną wspólnotą wychowującą, zaś wychowanie, będąc owocem uporządkowanej współpracy różnych środowisk, stanowi dzieło szersze i określone przez wiele czynników środowiskowych i osobowościowych.

Podstawowe zadanie wychowania, ciążące na rodzinie, papież wyprzedzają z najbardziej pierwotnego powołania małżonków do uczestnictwa

<sup>285</sup> T. Olearczyk, *Mistrzostwo pedagogiczne – szczególnym wyzwaniem dla pedagogiki chrześcijańskiej*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 994-959.

<sup>286</sup> A. Orkwiszewska, *Aksjologiczne aspekty edukacji permanentnej nauczycieli*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin 2004, s. 87-95; też, *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Kraków 2008.

w stwórczym dziele Boga. Rodzice rodząc w miłości i dla miłości nową osobę, która sama w sobie jest powołana do wzrostu i rozwoju, podejmują zadanie umożliwienia jej życia w pełni ludzkiego. Rodzina wydaje na świat człowieka nie tylko w sposób biologiczny, ale osobowościowy i społeczny. Zgodnie z DWCH rodzice mają obowiązek stworzyć właściwą atmosferę rodzinną, „przepojoną miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, sprzyjającą całemu osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci” (DWCH, nr 3). Także KPK potwierdza pierwotne „prawo-obowiązek” rodziców w wychowaniu: „Rodzice katolicy mają ponadto obowiązek i prawo dobrania takich środków i instytucji, przy pomocy których uwzględniając miejscowe warunki, mogliby lepiej zadbać o katolickie wychowanie swoich dzieci” (kan. 793). W dokumencie tym znajduje się również stwierdzenie o prawie rodziców do „otrzymywania od państwa pomocy potrzebnych do katolickiego wychowania dzieci”. Podobne treści zawarto w katechizmowym ujęciu „obowiązków rodziców” w KKK (nr 2221-2231), gdzie umieszczono streszczenie istotnych stwierdzeń i wypowiedzi Kościoła katolickiego odnośnie praw i obowiązków wychowawczych widzianych z pozycji chrześcijaństwa.

Papieże i biskupi doceniają także rolę szkoły, która ma również za zadanie, podobnie jak Kościół, „wydanie na świat” – czyli zrodzenie. Są to środowiska wychowawcze mające dziecko nie dla siebie, ale dla niego samego. Ono jest ich celem i zadaniem. W instytucjach tych dziecko nie jest i nie powinno być nigdy przedmiotem, ale podmiotem. Nie jest czymś, ale kimś. Instytucje te mają mu pomóc w stawaniu się dojrzałym i samodzielnym w zsekularyzowanym społeczeństwie, które zagubiło sens religijny oraz moralny. Rodzice, mając świadomość swoich praw i obowiązków, powierzają instytucjom wychowującym swoje dzieci z nadzieją, że uzyskają one wychowanie wprowadzające je w całą rzeczywistość, a nie jedynie w jakiś jej fragment. Oczekują odpowiedniego przygotowania swoich dzieci do życia w pełni chrześcijańskiego. Spodziewają się, że edukacja szkolna będzie integralna oraz pomoże dzieciom i młodzieży „w należytych ocenianiu wartości moralnych, wedle prawidłowego sumienia i w przyjmowaniu owych wartości przez osobisty wybór, a również w doskonalszym poznawaniu i miłowaniu Boga” (GE<sup>287</sup>, nr 1).

W kontekście kwestii wychowawców wspomagających rodzinę warte odnotowania jest „prawo pomocniczości”, „które szkoła zobowiązana jest przestrzegać” (FC, nr 37, 40). Pomocniczość dopełnia miłość rodzicielską i potwierdza jej fundamentalny charakter. Wszyscy inni uczestnicy procesu wychowawczego działają poniekąd w imieniu rodziców, bazując na ich zgodzie, a w pewnym sensie

<sup>287</sup> Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”* 1965.

zleceniu. Jan Paweł II wyraził pogląd, że nie wystarczy jedynie potwierdzać i bronić zasady praw rodziców. Przemawiając do uczestników III Międzynarodowego Kongresu do spraw Rodziny, uświadamiał, że umiejętność wychowania rodzice winni zdobywać z pomocą łaski Bożej, przede wszystkim przez wzmacnianie własnych przekonań moralnych i religijnych, dawanie przykładu, refleksję nad ich własnym doświadczeniem i doświadczeniem innych, wymianę myśli z innymi rodzicami i doświadczonymi wychowawcami oraz kapłanami<sup>288</sup>. Jan Paweł II wychowanie wynikające z wewnętrznego rozeznania wychowywanych, z ich woli i wiary nazywa sztuką. Takiemu wychowaniu sprzyja atmosfera rodzinna nacechowana zaufaniem i dialogiem oraz stanowczością i poszanowaniem należycie rozumianej rodzącej się wolności<sup>289</sup>. Rodzina, wprowadzając stopniowo dzieci w inne społeczności wychowujące, winna z cierpliwą miłością, nadzieją oraz bez uchylania się współpracować z innymi wychowawcami. A wszystko po to, „aby młodzi ludzie, umocnieni w swej chrześcijańskiej tożsamości, mogli zmierzyć się jak należy z pluralistycznym światem, często obojętnym, a nawet wrogim względem ich przekonań”<sup>290</sup>.

W tym miejscu warto zadać pytanie o funkcje i zadania, jakie mieliby do spełnienia wychowawcy wspierający. W związku z przeprowadzonymi już analizami, unikając zbędnych powtórzeń, wydaje się, że znaczenie wychowania i całej działalności wychowawców i środowisk wspierających, widziane jest w kontekście budowania jedności i więzi między poszczególnymi elementami wychowania czy potrzebami rozwojowymi. Wypracowane tory pełnienia funkcji wychowawczych postrzegane są jako ściśle związane z konkretną kulturą i podążają w kierunku ratowania człowieka przed współczesnymi zagrożeniami odbieranymi jako współczesne wyzwania.

Uprawnienia państwa do wychowania biorą się z niedoskonałości społeczności, jaką jest rodzina potrzebująca wsparcia w zakresie bardzo złożonego zadania wychowawczego, oraz z troski o dobro wspólne. Do państwa należy więc organizowanie tego, czego wymaga dobro doczesne. Państwo winno bronić obowiązków i praw rodziców oraz tych, którzy mają udział w wychowaniu, a nadto troszczyć się o zakładanie szkół i instytucji na miarę wymagań podyktowanych troską o dobro wspólne.

W odniesieniu do uprawnień i obowiązków Kościoła, to wyprowadza się je z racji tzw. mandatu misyjnego pochodzącego od samego Chrystusa (Mt

<sup>288</sup> Jan Paweł II, *Odpowiedzialność rodziny za ludzkie i chrześcijańskie wychowanie*. Watykan 30 X 1978, w: S. Urbański (oprac.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, Warszawa 2000, s. 77.

<sup>289</sup> Tamże.

<sup>290</sup> Tamże.

28,9), który jest podstawą wszelkiej działalności Kościoła, i z tego powodu, że również Kościół (z racji udzielania chrztu) jest „matką wierzących”, która rodzi nowe pokolenia do życia wiary. W ten sposób, analogicznie do rodziny, posiada nadprzyrodzone prawa i obowiązki wychowania wszystkich ochrzczonych celem rozwoju i podtrzymania w nich „życia Bożego” („stanu łaski”). Na tych dwóch podstawach bazuje działalność duszpasterska Kościoła i związana z nią działalność wychowawcza przeżywana przez ochrzczonych w duchu odpowiedzialności i powinności. Działalność Kościoła w zakresie wychowania regulowana jest konkordatem podpisywanym przez dane państwo i Państwo Watykańskie. W umowie tej społeczność wierzących stara się uzyskać właściwe warunki dla swojej działalności, także wychowawczej, która jest służbą dla pełnego rozwoju człowieka w danej społeczności kościelnej i państwowej.

Z nauczania Jana Pawła II i jego następców wynika jednoznacznie, że państwo i Kościół mają obowiązek służenia rodzicom wszelkimi możliwymi formami pomocy, aby rodziny mogły prawidłowo wypełnić swe zadania wychowawcze. W tym celu zarówno Kościół, jak i państwo winny tworzyć i popierać te instytucje i taką działalność, których słusznie domagają się rodziny: pomoc musi być proporcjonalna do niewystarczalności rodziny (FC, nr 59). Między tymi środowiskami ważna jest wzajemna współpraca, porozumienie i szacunek. Zarządzający szkolnictwem nie powinni nigdy zapominać, że rodzice zostali ustanowieni przez samego Boga pierwszymi i głównymi wychowawcami dzieci, a ich prawo jest niezbywalne (FC, nr 59). Istotna jest także spoczywająca na nich powinność głębokiego zaangażowania się w nawiązanie serdecznego i czynnego kontaktu z nauczycielami i kierownictwem szkoły. W przypadku zaś nauczania w szkołach ideologii przeciwnych wierze chrześcijańskiej, rodziny – o ile to możliwe – za pomocą różnych form zrzeszeń rodzinnych muszą ze wszystkich sił i z całą umiejętnością pomóc młodym, żeby ci nie oddalili się od wiary. Jak nauczał Jan Paweł II, rodzina potrzebuje szczególnej pomocy duszpasterzy, którym nie wolno zapominać, że rodzice mają nienaruszalne prawo do powierzenia dzieci wspólnocie kościelnej (FC, nr 59).

Odpowiednim środowiskiem dla integralnego wychowania dzieci i młodzieży są szkoły katolickie. W ujęciu Jana Pawła II ułatwiają one młodemu człowiekowi pogłębienie wiary, stosownie do rytmu kultury oraz rozwoju jego własnych zdolności, w klimacie braterstwa i dobrze rozumianej wolności<sup>291</sup>. Szkoły katolickie

---

<sup>291</sup> Jan Paweł II, *Chrześcijańskie wychowanie młodzieży głównym zadaniem biskupów Francji*. Audiencja dla biskupów Francji przybyłych z wizytą „ad limina apostolorum”. Watykan 23 III 1982, w: S. Urbański (oprac.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, s. 195.

umożliwiają stworzenie wspólnoty, w której żywa wiara w Jezusa Chrystusa i modlitwa są w sposób naturalny włączone w proces nauczania, zaś duch ewangeliczny stanowi inspirację wychowania moralnego i atmosfery życia szkoły<sup>292</sup>. Jan Paweł II i jego następcy, wyrażając uznanie dla szkolnictwa katolickiego, zalecają biskupom na wszystkich kontynentach odpowiednie przygotowanie kadry w celu realizacji programu wychowania zgodnego z Ewangelią. Do spełnienia tego celu włączyć się także powinny rodziny, parafie, punkty katechetyczne, środowiska pracy i instytucje zajmujące się organizacją wolnego czasu. Uznając usuwanie katolickiego nauczania za „zamach na prawa człowieka” i opowiadając się za prawdziwym pluralizmem szkolnym, który jest należycie zorganizowany i chroniony, Jan Paweł II optował na rzecz nauczania katolickiego i rozwoju rozmaitych środowisk wychowawczych zdecentralizowanych, mogących ukazywać ideały przewyższające przeciętnie słaby poziom kulturalny<sup>293</sup>. W cywilizacji ulegającej pokusie, a zarazem mającej środki niwelowania człowieka i społeczeństwa, dla młodzieży poszukującej ideałów życiowych Papież podkreślał wagę i znaczenie szkół katolickich, zwłaszcza takich, które nie hołdują żądzy zdobycia władzy, mają ambicję proponowania zdobywania szerokiej i głębokiej wiedzy oraz konsekwentnego wychowania bazującego na wolności<sup>294</sup>. Zwracając rodzicom uwagę, iż najważniejszym po rodzinie środowiskiem wychowawczym jest szkoła, wskazywał, że misją szkoły jest „nie tylko kształcenie, przewyższanie analfabetyzmu, pomoc wychowankom w wyrażaniu siebie, przekazywanie wiedzy naukowej i technicznej i przygotowanie do zawodu, uczenie odczytywania wielkiej księgi przyrody i dzieł ludzkich”, ale i współpraca z rodzinami<sup>295</sup>. Wymagania nauczycieli różnią się od wymagań rodziny i stanowią ich uzupełnienie. „Zrozumiałe jest, że nauczyciele sprawdzają, co zostało przyswojone, stosując prace kontrolne i egzaminy: w życiu szkoły jest to metoda zachęcająca do poważnego i trwałego przyswajania wiadomości o wiele bardziej, niż samo przyznawanie dyplomów i tytułów”<sup>296</sup>. W czasie pielgrzymki do Polski w 1999 r. Jan Paweł II, przemawiając w Łowiczu do wychowawców i młodzieży, apelował do wszystkich pracujących w szkole, „ażeby tworzyli w niej klimat przyjaźni i otwartego dialogu. We wszystkich szkołach niech panuje duch koleżeństwa i wzajemnego szacunku, co było

<sup>292</sup> Jan Paweł II, *Wychowanie młodego pokolenia*. Msza święta dla młodzieży. Douala (Kamerun) 13 VIII 1985, w: tamże, s. 288.

<sup>293</sup> Por. Jan Paweł II, *Usuwanie katolickiego nauczania stanowi zamach na prawa człowieka*. Audycja dla Rady Światowej Unii Katolickich Nauczycieli. Watykan 18 IV 1983, w: tamże, s. 233.

<sup>294</sup> Tamże.

<sup>295</sup> Jan Paweł II, *Wychowanie młodego pokolenia* 13 VIII 1985, w: tamże, s. 287.

<sup>296</sup> Tamże, s. 227-228.

i jest charakterystyczne dla szkoły polskiej. Szkoła winna stać się kuźnią cnót społecznych tak bardzo potrzebnych naszemu narodowi<sup>297</sup>. Kreśląc szczegółowy program wychowawczy, z uznaniem wyraził się o trudzie wychowawczym, jaki nauczyciele i wychowawcy wkładają w wychowanie młodego pokolenia. Zaś kilka lat wcześniej, spotykając się z polskimi pielgrzymami w Castel Gandolfo, podkreślił, iż „kryzys szkoły jest bardziej szkodliwy niż nawet długotrwały kryzys ekonomiczny”<sup>298</sup>.

Z papieskiego nauczania poświęconego wychowaniu wynika, iż jednym z zasadniczych czynników decydującym o skuteczności wychowania jest posiadanie przez wychowujących realistycznej koncepcji siebie i świata. Istotny jest sposób rozumienia siebie i świata zapoczątkowany, wdrożony oraz spełniony w tajemnicy Chrystusa. Prawdziwy proces wychowawczy rodzi się wyłącznie dzięki obecności. Życie wzrasta w ideały, jest przez nie przeniknięte i poruszone, jeśli jest życiem przeżywanym w świadomości tajemnicy obecności Chrystusa. Dlatego tak ważne jest, aby wychowujący byli ludźmi wierzącymi, przywiązanymi do Chrystusa, przy czym nie odnosi się to do wiary zredukowanej do poziomu ideologii czy schematów myślenia i działania. W nauczaniu pasterzy Kościoła wiara, będąc otwarciem się na całą rzeczywistość, niesie jej wyjaśnienie i pozwala wychowującemu i wychowywanemu patrzeć na siebie i innych, wchodzić w relacje z otaczającym światem, przekazywać siebie. W wychowaniu istotne znaczenie odgrywa wychowujący, którym może być każdy, kto potrafi „rozumieć” młodych ludzi i daje im pragnienie zaangażowania się w „coś, co naprawdę posiada wartość”. Wychowawca, będąc „punktem odniesienia”, winien wiedzieć, w jakich warunkach żyje wychowanek. Jan Paweł II wskazywał przy tym wielokrotnie na osobę Jezusa jako nauczyciela, który zna sytuację każdego wychowywanego i wychowującego, a jego stosunek do apostołów jest wzorcowym modelem odniesień między wychowującym a wychowywanym.

Zdaniem Papieża zainteresowanie rodziców problemami wychowania winno ich zbliżać do nauczycieli, zacieśniając więź wzajemnego porozumienia. Instytucje wychowujące, dopełniając się we wzajemnym działaniu, kształtują osobowość, rozwijając ucznia, zainteresowania, umiejętności, przekazując świat wartości i zasady moralne. Stąd powinny tworzyć klimat sprzyjający twórczości. Jest to związane z atmosferą ciepłej serdeczności umożliwiającą dzieciom uzewnętrznienie tego, co chcą wyrazić. Kształtowanie przychylnych postaw rodziców wobec szkoły

<sup>297</sup> Jan Paweł II, *Pomagajmy młodym budować fundament pod ich przyszłe życie*. Msza święta dla wychowawców i młodzieży, 14 VI 1999, w: tamże, s. 383.

<sup>298</sup> Jan Paweł II, *Kryzys szkoły jest bardziej szkodliwy niż kryzys ekonomiczny*. Spotkanie z polskimi pielgrzymami, Castel Gandolfo 9 IX 1986, w: tamże, s. 298.

i szkoły wobec celów, jakie realizuje rodzina i Kościół, może zaistnieć wówczas, gdy wystąpi pełne porozumienie między wszystkimi środowiskami. Warunkiem tego porozumienia jest traktowanie rodziców jako pierwszych i pełnoprawnych partnerów w wychowaniu. Wszak od wychowawczego funkcjonowania zależą w znacznej mierze wyniki pracy szkoły.

Z kolei wychowanie Kościoła nie może być zawężone do wychowania religijno-moralnego, ale istotne jest to, aby wspólnie z nim wychowywać. Jan Paweł II nauczał, że wychowanie religijne, katechizacja dzieci i młodzieży ustawia rodzinę w obrębie Kościoła jako prawdziwy podmiot ewangelizacji i apostołstwa. Kiedy rodzice powierzają zadanie wychowania moralnego i religijnego instytucjom wychowawczym w obrębie Kościoła, „nadal w sposób czynny powinni pełnić swą rolę wychowawczą” (GS, nr 16). W Kościele role wychowawców są podejmowane przez osoby duchowne, konsekrowane czy wspólnoty religijne. Od osób konsekrowanych Kościół oczekuje, że poświęcą one wszystkie siły, aby głosić prawdę i przeciwstawią się największej pokusie naszych czasów – odrzucenia Boga miłości. Kościół spodziewa się, iż osoby konsekrowane z gorliwością i wytrwałością będą pracować nad pogłębieniem wiary i odnową życia religijnego wiernych, wychowaniem chrześcijańskim dzieci i młodzieży i formacją na polu szkolnictwa, kultury, nauki, środków masowego przekazu. Duchowni mają dotrzeć do świata z tym, co Kościół ma najlepszego do zaoferowania. Szanując godność osoby ludzkiej i uwrażliwiając na odpowiedzialność przed Bogiem, mają uczyć wzorem wielkich świętych wychowawców, że „wychowanie jest sprawą serca” i że „trzeba pozwolić Bogu wejść do serca młodzieży nie tylko przez bramę Kościoła, ale również przez bramę szkoły i warsztatu pracy” (JP, nr 20). „Droga Kościoła przebiega przez serce człowieka”, „Kościół jest w sercu ludzkości i obejmuje wszystkie serca ludzkie”, „prosi Ducha Świętego o (...) «sprawiedliwość, pokój i radość w Duchu Świętym», na których wedle Św. Pawła polega Królestwo Boże” (JP, nr 20). Wychowanie jest też „uprzywilejowaną drogą miłości”, przez którą wychowawcy chrześcijańscy wypełniają „wspaniałą misję Kościoła jako Matki”.

Podsumowując analizy dokonane w rozdziale drugim trzeciej części dysertacji, przedstawiam następujące wnioski: 1° postuluje się, aby zadania i plany w zakresie wychowania dzieci i młodzieży podejmowane były we wzajemnej współpracy podmiotów wychowujących i wychowywanych i aby były realizowane na płaszczyźnie dialogu; 2° pozycję wychowawcy buduje jego postawa odpowiedzialności za wychowanków, którzy zostali powierzeni jego opiece i którym on ma obowiązek wskazywać właściwą drogę formacji moralnej i społecznej; 3° siłą odpowiedzialności wychowawczej za ten proces przyczynia się do zaistnienia i rozwoju u dzieci i młodzieży mechanizmów naśladownictwa, identyfikacji i modelowania; 4° proces kształtowania odpowiedzialności dziecka

przez opiekunów i wychowawców uzależniony jest jednak od istnienia w danym środowisku wychowawczym, zwłaszcza w rodzinie, określonego stylu wychowania, który reguluje wzajemne stosunki między poszczególnymi członkami grupy wychowawczej; 5° jeżeli sami wychowawcy są na wysokim poziomie rozwoju, a ich osobowości są dobrze uporządkowane, to przeciwieństwo między wychowaniem autorytarnym a swobodnym zupełnie znika; 6° jakość życia młodego pokolenia w znacznym stopniu zależy od umiejętności twórczego wzbogacania ducha i umysłu dzieci i młodzieży przez odpowiedzialnych wychowawców; 7° odpowiedzialny wychowawca, wchodząc w relacje z wychowanymi, winien przewidywać następstwa swoich oddziaływań i podejmować tylko takie, które służą rozwojowi osobowemu jego podopiecznych; 8° dorośli nie mogą rościć sobie prawa do całkowitego podporządkowania bądź uzależnienia od siebie młodego pokolenia, a tym bardziej nie mogą ograniczać, manipulować lub instrumentalizować procesu rozwoju osoby ludzkiej; 9° tylko rodzice i ci, których rodzice obdarzą zaufaniem, mogą uczestniczyć w procesie rozwoju i kształtowania dziecka, stwarzając mu najkorzystniejsze warunki do aktualizacji jego potencjalności; 10° samo jednak doskonalenie się osoby musi stać się jej dziełem i owocem jej osobistego wysiłku; 11° role i odpowiedzialność dorosłych w tym procesie rozwoju wyznacza zasada pomocniczości; 12° życie społeczne ma zawsze służyć dobru człowieka, jego doskonaleniu i rozwojowi; 13° osiągnięcie przez niego pełni rozwoju osobowego domaga się odpowiedzialności wychowawczej osób i instytucji wspomagających ten proces, który rozpoczyna się w momencie poczęcia i trwa do naturalnej śmierci; 14° proces formacyjny jest działaniem mającym na celu przygotowanie człowieka do wykonywania jakiejś konkretnej funkcji lub przynależności do jakiegoś stanu; 15° niewątpliwie jest działaniem związanym z nadawaniem formy i ukształtowaniem tego, co jest jeszcze nieuformowane. W ścisłym znaczeniu formacja może stanowić pomoc w nabywaniu pewnych sprawności i umiejętności, np. bycia odpowiedzialnym; 16° formacji zazwyczaj towarzyszą cele i dążenie do harmonijnego powiązania składających się na nią czynników: duchowego, apostołskiego, doktrynalnego i praktycznego. Z reguły jest to formacja całej osoby, obejmująca całość jej istoty, wszystkie aspekty jej tożsamości, czyny i intencje; 17° współdziałanie środowisk wychowujących, „na miarę pełni, do której człowiek jest powołany”, bazuje na zasadach prymatu osoby ludzkiej, solidarności i pomocniczości. Istotne jest to, by jednostce nie „wydzierano na rzecz społeczeństwa tego, co może ona zdziałać z własnej inicjatywy”, a społeczności większe świadczyły „uzupełniająca pomoc” społecznościom mniejszym, a wszystkie razem osobie ludzkiej; 18° ponieważ w przyjmowanych uzasadnieniach antropologicznych podkreślana jest wartość osoby, jej niezależność, indywidualność i niepowtarzalność, to tym samym ak-



cent przesuwa się w kierunku wychowania rodzinnego jako priorytetowego; 19° uzasadniona konieczność opiekuńczej i wspierającej wychowanie działalności i troski społecznej, państwowej i eklezjalnej winna zachodzić bez naruszania praw innych osób czy też podmiotów uprawnionych do wychowania, a zwłaszcza rodziny. Państwo jest zobowiązane uwzględniać wolę i życzenia rodziców oraz wolę i osobiste pragnienia i zainteresowania dzieci i młodzieży, jednakże zarówno rodzice, jak i dorastający muszą współuczestniczyć w realizowaniu życia społecznego bazującego na wzajemnym uznaniu, zaufaniu i współpracy, w klimacie pełnego poszanowania praw osoby, a zarazem praw regulujących życie społeczne; 20° w praktyce oznacza to, że państwo winno zatroszczyć się o zróżnicowany, bogaty treściowo oraz wielostopniowy system oświaty i wychowania. Od państwa zbudowanego na zasadach demokracji, wychowujący oczekują pewnej oferty społecznej dla wychowania przyszłych pokoleń obywateli, poszanowania praw jednostki, wprowadzenia porządku i niezbędnych uregulowań prawnych.



# Zakończenie

**N**ie ulega wątpliwości, że przedstawienie bogactwa teoretycznych przesłanek, jak i praktycznych rozwiązań dotyczących odpowiedzialności i ukazanie jej miejsca w wychowaniu współczesnego człowieka jest sprawą ważną oraz konieczną. Wskazywanie na odpowiedzialność jako jeden z podstawowych wymiarów, który opisuje człowieka i decyduje o jego szczególnej pozycji w zastanym świecie, a zarazem pokazuje ją jako wartość wychowawczą i więź łączącą wychowanka z wychowawcą miało wpływ na to, by w niniejszej dysertacji, bez uciekania od współczesności, powrócić do tradycji edukacji chrześcijańskiej i wychowania klasycznego, a wobec przejawów istniejącego kryzysu wychowania rozwijać je w sposób twórczy i realistyczny. Przestrzeniając wychowania do odpowiedzialności uczyniłam teorię i praktykę pedagogiki integralnej bazującej na całościowym i realistycznym rozumieniu wychowanka, uwzględniającym jego możliwości, wewnętrzne ograniczenia i zewnętrzne zagrożenia. Założyłam, że każdemu wychowaniu odpowiada określona koncepcja człowieka, na której konsekwentnie budowana jest taka, a nie inna teoria wychowania. W praktyce pedagogicznej daje ona podstawy do organizacji procesu wychowania w sposób odpowiadający możliwościom i potrzebom rozwojowym dzieci i młodzieży. W tym pomocna i użyteczna jest stosowna wiedza filozoficzna, psychologiczna, pedagogiczna, biomedyczna, historyczna, kulturowa i teologiczna. Urzeczywistnianie ludzkiej odpowiedzialności związanej z fazą rozwojową jednostki, jej wolnością, godnością i moralnością dokonuje się dzięki swoistej współpracy rozumu, którego zadaniem jest rozpoznanie konkretnych bytów-dóbr oraz woli, która wobec przedstawionych jej dóbr dokonuje wobec jednego z nich aktu chcenia-wyboru<sup>1</sup>. Ze względu na specyfikę aktów wolności,

---

<sup>1</sup> Por. Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005; A. Rynio, *Odpowiedzialność rodziców za religijno-moralne wychowanie dziecka w rodzinie. Tradycja*

odpowiedzialność stanowi pewną potencjalność, która podlega rozwojowi na drodze formacji ludzkiej, chrześcijańskiej, doktrynalno-teologicznej i dydaktyczno-metodycznej. Rozwój ten polega na doskonaleniu czynności poznawczych oraz ćwiczeniu woli za pomocą eliminowania wad i pomnażania cnót, które ułatwiają jej dokonywanie właściwych wyborów. Biorąc pod uwagę przedstawione zależności, odpowiedzialność samą w sobie, podobnie jak wolność, określa się jako dar, ale i zadanie. Do realizacji wolnych, a zarazem odpowiedzialnych decyzji i czynów konieczny jest wewnętrzny rozwój człowieka, w którym należy uwzględnić rozwijanie dojrzałej wrażliwości moralnej i kształtowanie prawego sumienia. Tylko na mocy wolnych decyzji, rozwój ten może dokonywać się w sposób autentyczny, to znaczy bazować na prawdzie o dobru i jego realizacji. Jednak z powodu ludzkiej słabości i obecności w człowieku elementu przemijania, a zwłaszcza pewnej bezradności w pierwszym okresie życia, dla zaistnienia tego rozwoju konieczna jest pomoc w postaci wychowania.

Rozumienie wychowania do odpowiedzialności, przy uwzględnieniu ścisłego związku z rozumieniem samego człowieka, zmienia się w czasie z pojawianiem się różnych nurtów myślowych i ideologii. W teorii podkreśla się różne aspekty wychowania, czasem uwypukla jego znaczenie, a czasem zupełnie zniekształca lub dewaluuje. Wśród licznych sposobów jego pojmowania interesującą propozycją o charakterze uniwersalnym jest wychowanie do odpowiedzialności, ukształtowane na gruncie inspirowanej chrześcijaństwem pedagogiki integralnej. Jej uniwersalny charakter wynika z faktu, że została ona zbudowana na tradycji realizmu filozoficznego, przez co unika redukcjonizmu w pojmowaniu człowieka, a jednocześnie nie narzuca gotowych schematów rozwiązań. Pedagogika integralna bazuje na rozpoznaniu w człowieku osobowej godności, wolności i potencjalnego charakteru jego natury. Dlatego jednym z jej podstawowych postulatów jest urzeczywistnianie w wychowanku odpowiedzialnej wolności. Istotne jest, aby wychowanek, poznając i rozumiejąc coraz bardziej samego siebie, coraz dojrzałej kochał siebie i innych, a w rezultacie osiągnął życiową mądrość. Integralność wychowania, w które włącza się interesująca nas odpowiedzialność, obejmuje wychowanie: fizyczne, zdrowotne, intelektualne, społeczne, patriotyczne, rodzinne, w kulturze regionu, estetyczne, moralne, aksjologiczne, religijne, do pracy. Aby je zrealizować, potrzebna jest jak najlepsza znajomość tego, co jest specyficzne i charakterystyczne dla natury ludzkiej i poszczególnych etapów rozwojowych, jak również, co robić, gdy rozwój nie przebiega w sposób harmonijny, co w sposób ewidentny wyznacza specyficzne zadania odpowiedzialności

rodzicielskiej i społecznej. Wychowanie do odpowiedzialności, rozumiane w duchu pedagogiki realistycznej, to celowe nawiązywanie relacji z prawdą i dobrem mające integralny charakter, a w konsekwencji obejmujące całego człowieka jako subsystem. Dlatego też w integralnym wychowaniu dziecka, zmierzając do pełnego rozwoju jego osobowości, nie można zrezygnować z formacji intelektualnej, moralno-społecznej i aksjologicznej, wychowania charakteru czy wychowania sprawności moralnych. W integralnej pedagogice i edukacji chrześcijańskiej nie można się odciąć od filozoficznej refleksji, szczególnie dotyczącej człowieka, jego rozwoju i postępowania. Jest ona *implicite* zawarta w koncepcji wychowania i jego praktyce. Integralna pedagogika realizowana w przedszkolu lub szkole, bazując na tworzeniu odpowiedniego klimatu wychowawczego, wskazuje na zasady wychowania i w tym względzie ma związek z refleksją filozoficzną, ponieważ filozofia jest nauką o zasadach (*arché*). Pozwala to na zarysowanie pełnego obrazu integralnego kształtowania możliwości (potencjalności) dziecka, by przez wychowanie, a potem samowychowanie stało się ono tym, kim może być i kim być powinno<sup>2</sup>. Fakt ten zasługuje na szczególną uwagę we współczesnych warunkach zagubionej tożsamości i postmodernizmu. Dewaluacja świata wartości w ponowoczesności zredukowała odpowiedzialność do jej wymiaru negatywnego, znacznie zawężając horyzont jej rozwoju. Negatywne skutki tego zjawiska bardzo szybko ujawniają się w życiu społecznym. Dlatego też wychowanie do odpowiedzialności, widziane w świetle inspirowanej chrześcijaństwem teorii i praktyki pedagogiki integralnej, może stanowić odpowiedź na zaistniałą sytuację. Znaczny problem stanowi tu jednak brak szerszej znajomości głównych założeń pedagogiki integralnej i tradycji pedagogicznej z nią związanej. Wydaje się, że niniejsza dysertacja, przynajmniej w części, ten brak wypełni i zainspiruje do dalszych poszukiwań.

Każdy człowiek jest zaproszony do podjęcia odpowiedzialności za kształt własnego człowieczeństwa. Celem niniejszej rozprawy było ukazanie zasadniczych aspektów wychowania do odpowiedzialności w teorii i praktyce pedagogiki integralnej. Temat obejmował aspekty antropologiczne, teologiczne, psychologiczne, etyczno-moralne, społeczno-kulturowe, pedagogiczne, mądrościowe i religijno-ascetyczne.

W części pierwszej dysertacji przedstawiono odpowiedzialność jako wartość zagrożoną i problem edukacyjny. Ukazano rozumienie istoty, zakresu i granic odpowiedzialności. Przybliżono wybrane konteksty braku troski o wychowanie do odpowiedzialności, a idąc w kierunku systematyzacji pojęć, przeanalizowano podstawy wychowania do odpowiedzialności, tkwiące w wychowalności człowie-

<sup>2</sup> A. Rynio, *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, s. 100.

ka i przyczynach podejmowania działalności pedagogicznej, godności, wolności i powinności widzianych w kategorii podstaw tegoż wychowania, jak również jego związku z wychowaniem moralnym i samowychowaniem.

W części drugiej, poświęconej formowaniu się wychowania do odpowiedzialności w różnych kontekstach refleksji nad człowiekiem, przedstawiono wybrane koncepcje wychowania chrześcijańskiego widziane przez pryzmat etyczno-filozoficznej refleksji o. J. Woronieckiego, wychowania do odpowiedzialności społecznej S. Kunowskiego, specyfiki wychowania do odpowiedzialności w nauczaniu kard. K. Wojtyły – papieża Jana Pawła II, kard. J. Ratzingera – papieża Benedykta XVI, kard. J.M. Bergoglio – papieża Franciszka. Wychowanie do odpowiedzialności ukazane zostało także w wybranych systemach i programach integralnego wychowania – systemie jezuickim i prewencyjnym św. Jana Bosko, pedagogii R. Baden-Powella, założyciela światowego skautingu, ks. L. Giussaniego, twórcy międzynarodowego Ruchu CL, programie Akademii Młodzieżowej Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo.

W części trzeciej, dotyczącej podmiotów i środowisk wychowujących do odpowiedzialności, wskazano na instytucjonalne oraz pozainstytucjonalne środowiska wychowania, doceniając rolę i znaczenie nie tylko wychowywanych, ale również rodziny, państwa, szkoły, Kościoła, nieformalnych grup odniesienia, wolontariatu czy środków społecznego przekazu. W rozdziale drugim tej części, mając na uwadze wychowanie do odpowiedzialności jako wyzwanie dla wychowujących i wychowywanych, w przyjętym kluczu porządkującym znalazły się następujące kwestie: respektowanie odpowiedzialności jako egzystencjalnej kategorii ludzkiego życia, znajomość potrzeb etycznych i czynników warunkujących występowanie i rozwój poczucia odpowiedzialności, promowanie i hierarchizowanie ludzkich pragnień oraz aspiracji, permanentna formacja i współpraca wszystkich wychowujących.

Jakkolwiek dokonane analizy nie wyczerpują podjętego tematu, który okazał się wielorako złożony, a przez to niemożliwy do całościowego opracowania to jednak upoważniają one do sformułowania następujących wniosków i spostrzeżeń.

Odpowiedzialne wychowanie to szczególna relacja wewnątrzosobowa i międzyludzka, w której podmiotem i przedmiotem czynów wychowujących, czy to samego siebie czy drugiego, jest osoba. Dla odpowiedzialnego wychowania godnego osoby niezbędne jest zarówno podmiotowe traktowanie uczestników procesu, jak i nawiązanie przez wychowawcę osobistej relacji z wychowankiem świadomym swojego prawa do integralnego rozwoju i wychowania oraz prowadzenie z nim dialogu.

W ujęciu personalistycznym człowiek bez względu na to, czy jest wychowankiem czy wychowawcą, jest świadomy siebie, tego, że działa i to działa świadomie – odpowiedzialnie. Ma możliwość kierowania swoim postępowaniem, co wiąże

się ze strukturą człowieka i świadczy o jego podmiotowości. Świadomość ta stanowi rezultat samowiedzy, czyli wiedzy o własnym „ja”. Wskazuje, że człowiek jest sprawcą swoich czynów, zaś samowiedza kształtuje się jako rezultat samoświadczania i korzystania z wiedzy ogólnej, dotyczącej człowieka. Wyróżnia się samowiedzę moralną, religijną i społeczną.

T. Kukołowicz, odwołując się do nauczania kard. K. Wojtyły, stwierdziła, że samowiedza pozwala człowiekowi na zrozumienie siebie, swoich praw i powinności. Podobna funkcja przypada wiedzy pochodzącej z zewnątrz. Cechą świadomości jest refleksywność, która umożliwia przeżycie siebie i swoich czynów jako należących do podmiotu, jakim jest nasze „ja”. W ten sposób czyn staje się rzeczywistością podmiotową w człowieku. Refleksywność prowadzi do przeżycia siebie jako sprawcy czynu, do przeżycia wartości moralnej czynu, to czy jest on moralnie dobry czy zły. Podmiotowe przeżywanie czynów może być zakłócone przez emocjonalizację świadomości, co jest następstwem tego, że człowiek, przeżywając samego siebie, przeżywa także swoje ciało, które odbija się w świadomości. W tej sytuacji ważną rolę odgrywa samowiedza, obiektywizująca emocje i uczucia, co pozwala na zapanowanie nad nimi. Analizując swoje działania, człowiek natrafia na wolność, która wyraża się w doświadczeniu „chcę lub nie chcę”, „muszę – mogę”; jest to właściwość samoopanowania siebie. Samoopanowanie oznacza spełnienie władzy wobec siebie. Aby sobie panować, trzeba siebie posiadać. Samoposiadanie oraz samopanowanie pozwalają na samostanowienie, co umożliwia człowiekowi kierowanie własnym postępowaniem<sup>3</sup>.

Mając na uwadze temat dysertacji, warto uświadomić sobie znaczenie dwupodmiotowej relacji w wychowaniu, jak również troski o odpowiedzialne wychowanie w każdej okoliczności czasu i miejsca. Trzeba też pamiętać, że wychowawca w interakcji wychowawczej, obdarzając swoim dojrzałym człowieczeństwem, jest reprezentantem, nosicielem wartości na podstawie argumentów bazujących na przykładzie konkretnych sytuacji i dróg życiowych<sup>4</sup>. Jest tym, który, mając świadomość swoich wychowawczych powinności, wychodzi ku ludziom, myślom i ideom. Wychodząc ku czemuś poza sobą, podejmuje działania w sferze teorii (prawda, intelektualne poznanie rzeczy), praktyki (dobro, akceptacja jednostki jako dobra, działania wobec niej) oraz wytwórczości (piękno, tworzenie czegoś nowego na podstawie posiadanej teorii). Podejmując działania w powyższych sferach, wychowawca zmienia relacje z ludźmi, życiem społecznym i światem. Przede wszystkim jednak ma możliwość zmiany samego siebie oraz zastanych

<sup>3</sup> T. Kukołowicz, *Wychowujący nauczyciel*, w: taż (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, s. 68-69.

<sup>4</sup> A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Kraków 2009, s. 84.

układów. Ma świadomość, że relacje z innymi osobami, które akceptuje bezwarunkowo, jeśli są przesiąknięte dobrem i pięknem, mają moc wychowania. Dlatego odpowiedzialnie żyje wartościami, które sam głosi. Jest zaangażowany w życie i jego problemy zgodnie z prawdą i dobrem oraz tworzy sytuacje prowadzące do powstania relacji z tym, co prawdziwe i dobre, a będąc odpowiedzialnym dąży do ich utrwalania<sup>5</sup>. Treścią jego życia jest pasja i pęd do odpowiedzialnego wychowania. Dążąc do dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i metodycznej, staje się wrażliwy na zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania zachowań wychowanków. Jest tym, który określa nie tylko przywileje, ale również wymagania w zakresie powinności i obowiązków. Wspierając integralny rozwój innego, prowadzi ku samodzielności, tłumaczy znaczenie zdarzeń i przeżyć. Ma też świadomość, iż w procesie wychowania silniejszy wpływ od planowanych działań wychowawczych wywiera sposób bycia, ideowość i morale, czyli osobowość wychowawcy.

Wychowanek natomiast postrzegany jest jako osoba jedyna i niepowtarzalna, rozumna i wrażliwa na dobro, prawdę i piękno, jako ktoś, kto jest zdolny do autorefleksji, samorealizacji i twórczości, a także do transcendencji. Nigdy też nie przestaje być istotą społeczną. Jest „bytem w sobie”, o ile jest „bytem dla drugich” – bytem społecznym. Posiada niezbywalne prawo do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju. Jest osobą wolną i odpowiedzialną, ma prawo do błędu – nosi w sobie wiele dobrego, ale też nie jest wolny od skłonności do zła. Jest istotą myślącą i czującą, ma prawo do godności, zachowania swojej intymności oraz swobodnej wypowiedzi. Jednakże ma też swoje zadania i obowiązki<sup>6</sup>.

Proces wychowania konstytuuje odpowiedzialnie i podmiotowo traktowany wychowanek. Proces ten tworzą także wychowawca, stosunek wychowawczy oraz skutek oddziaływania wychowawczego. Sens i znaczenie nadaje wychowaniu wychowalność wychowanka, dzięki której może on osiągać założone w celach wychowania dyspozycje psychiczne i pożądane postawy. Nieodzowna jest pomoc wychowawcy, który, podejmując działania z różnych powodów, nie może pozostać neutralny wobec rzeczywistości i obecnych w niej wartości, które chce przekazać. Dla skuteczności jego inicjatyw istotne znaczenie ma etos zawodowy, gdyż wychowawca swoją postawą etyczną kształtuje osobowość, nastawienia i zachowania innych osób. Etos pomaga również kształtować właściwą relację wychowawczą, w której asymetria nie jest wyznaczana różnicą w byciu podmiotami, ale dojrzałością i doświadczeniem wychowawcy, które uprawniają go do prowadzenia wychowanka. Jednak nawet właściwie zbudowana relacja nie

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> A. Rynio, *Teoria wychowania w akademickiej działalności Profesora Teresy Kukołowicz*, s. 55-73. Zob. też A. Rodziński, *U podstaw kultury moralnej*, Warszawa 1980.



gwarantuje zamierzonego skutku wychowawczego, który uwarunkowany jest wieloma czynnikami, w dużej mierze niezależnymi od wychowawcy.

Z kolei samoświadomość, podobnie jak odpowiedzialne wychowanie godne osoby, pozwala docierać do prawdy o nas samych, a odkrywając nasze oczekiwania i najgłębsze pragnienia, ukierunkowuje ku nieskończoności, posiadaniu siebie w działaniu i dawaniu siebie innym. Do tego jednak potrzebny jest nie tyle polityczny, ile życiowy program, odpowiedzialni rodzice i wychowawcy<sup>7</sup>. W tym zakresie ważna staje się współodpowiedzialność i współpraca rodziny, całej społeczności, szkoły, Kościoła i organizacji rozwijających życie kulturalne, obywatelskie, religijne oraz społeczne.

Odpowiedzialne wychowanie uprawiane na gruncie inspirowanej i przenikniętej chrześcijaństwem pedagogiki integralnej daje poznać smak nowości życia płynący ze spotkania i obcowania z Bogiem żywym i prawdziwym. Pozwala dostrzec wartość natury własnego serca rozumianego w znaczeniu biblijnym. Uczy widzieć dobro własne i dobro drugiego człowieka. Ukazuje wartość tradycji i uczy wobec niej postawy krytycznej. Nadto zakłada też pewne ryzyko polegające na tym, iż człowiek może nie skorzystać w sposób adekwatny z daru swojej wolności. Wszak egzamin z mądrze przeżywanej wolności zdaje się w każdym momencie<sup>8</sup>.

Pretendując do wychowania „w” i „do” odpowiedzialności, uwzględnić należy, że odpowiedzialność, podobnie jak wolność czy miłość, nie pojawia się jedynie w świecie czystych możliwości, lecz w świecie, gdzie istnieje: prawda i nieprawda, szczęście i nieszczęście, sprawiedliwość i niesprawiedliwość, honor i podłość. Stąd, wychowując do odpowiedzialności, należy uświadamiać, iż w wolność człowieka wpisany jest wybór, który winien być poprzedzony rozpoznaniem, wartościowaniem, analizą konsekwencji i podjęciem decyzji. Uczyc też trzeba, że wolność ludzka, stanowiąca fundament odpowiedzialności, nie oznacza całkowitej dowolności działania, gdyż realizuje się w ramach możliwości materialnych, egzystencjalnych i psychospołecznych, właściwych człowiekowi. Dlatego należy chronić wolność, szczególnie młodego pokolenia, przed filozofią doraźnej przyjemności. Skutecznie mogą to czynić jedynie ci wspaniałomyślni wychowawcy, którzy sami osiągnęli wolność wewnętrzną i są odpowiedzialni.

Pamiętać przy tym należy, że wolność, podobnie jak odpowiedzialność, jest tajemnicą, której się doświadcza, kiedy się w niej tkwi. Trwanie w wolności i odpowiedzialności dokonuje się przez odwagę samodzielnych kroków, wymaga

<sup>7</sup> M. de Beni, *Mieć odwagę być wychowawcami dzisiaj*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, s. 61.

<sup>8</sup> Por. A. Rynio, *Mądrość jako zapomniana wartość edukacyjna w nabywaniu kompetencji biograficznej*, w: I. Jazukiewicz (red.), *Mądrość jako sprawność moralna w wychowaniu*, Szczecin 2018, s. 39-64.

codziennej pielęgnacji i przekraczania siebie w działaniach niekiedy ryzykownych, nowatorskich i zawsze hojnych. Z pewnością pomagają w tym postawa chrześcijańskiego realizmu i świadomość własnych słabości i ograniczeń, która sprawia, że człowiek prawdziwie odpowiedzialny potrafi już w momencie dokonywania wyboru być gotowym do przyjęcia na siebie ryzyka możliwego błędu we własnym postępowaniu, jak i przyjęcia konsekwencji takiego błędu. Ów realizm sprawia, że człowiek ma świadomość swego powołania do wspólnoty, wie, że nie żyje tylko dla siebie samego, lecz z innymi i dla innych. I tak, jak wolność ludzka nie może być rozpatrywana jedynie w wymiarze indywidualnym, podobnie nie można ograniczyć się jedynie do odpowiedzialności za siebie samego. Istotne jest to, aby człowiek poczuł się współodpowiedzialny za innych ludzi i wspólnoty, do których należy. Żyjąc razem z innymi ludźmi, winien współuczestniczyć w danych wspólnotach, współpracować z wieloma ludźmi na różnych płaszczyznach. Każdy człowiek jest wezwany do odkrywania konkretnych wymiarów owej współodpowiedzialności. Oprócz szukania dróg sprawiedliwości i solidarności, angażowania się w tworzenie dobra wspólnego i troszczenia się o dobro poszczególnych ludzi, tak wychowywany człowiek ma świadomość, że odpowiedzialność za drugiego człowieka i jego wolność zawsze bazuje na prawdzie i oznacza wyraźne rozpoznanie granic swojej wolności w odniesieniu do wolności i uprawnień drugiego. Perspektywa ta odnosi się także do takich sytuacji życiowych, w których z racji swego powołania, określonej funkcji lub pracy zawodowej jest się zobowiązanym do szczególnej odpowiedzialności za innych. Jednakże zakres i stopień odpowiedzialności w dużej mierze zależy od tego, na ile ci, którzy są powierzeni opiece, mogą być zdolni do odpowiedzialnego korzystania z wolności. Widać to szczególnie wyraźnie w powiązaniu z odpowiedzialnością rodziców i wychowawców.

Wychowanie młodych, które winno być wychowaniem do wolności i odpowiedzialności, nie może oznaczać arbitralnego wkraczania w życie drugiego człowieka. Wychowanie, niedające młodemu człowiekowi szansy rozwoju, nie jest uczeniem go odpowiedzialności i nie uruchamia też samowychowania. Stąd odpowiedzialność wychowawców jest zawsze współodpowiedzialnością w tym sensie, że najpierw odwołuje się do samodzielności wychowanka. Naturalnie, że konieczne jest tu dynamiczne rozumienie współodpowiedzialności. Im bardziej rośnie odpowiedzialność wychowanka, tym bardziej zmniejsza się pole współodpowiedzialności. W tego typu odpowiedzialności szczególnie ważne staje się budowanie wzajemnego zaufania i unikanie postaw, które wskazują na wymóg „ślepego posłuszeństwa” i „zewnętrzny autorytet”.

Z dokonanych analiz wynika, że wychowanie do odpowiedzialności, szczególnie współcześnie, gdy mamy do czynienia z przejawami egoizmu i relatywizmu, nie jest zadaniem prostym. Niełatwo podejmować decyzje wolnego, bezinteresownego

bycia i pomagania drugiemu człowiekowi, które warunkują odpowiedzialność „za” i „wobec”. Afirmujące wolność i odpowiedzialność wychowanie nie jest jednak niemożliwe. Musi mu towarzyszyć rzeczywiste zainteresowanie dla dobra ludzi i wskazanie właściwego ładu (*ethosu*), w którym wartości te się sytuują.

Wiąże się to z aprobatą – opartą na zasadach prawa i pluralizmu – nowożytnego społeczeństwa demokratycznego z uświadomieniem sobie, że demokracja to nie tylko ustrój polityczny, ale także kategoria etyczna szanująca wartości, więzi i tożsamość poszczególnych osób, ludów i narodów<sup>9</sup>. Zgodnie z tym, o czym pisał ks. Janusz Nagórny, „im więcej (...) znaków wskazuje na to, że człowiek dzisiejszy gubiąc prawdziwe poczucie odpowiedzialności, zatracą tym samym swoją wolność, tym bardziej konieczne staje się wychowanie do odpowiedzialności, które nie może się realizować inaczej jak na drodze sumienia”<sup>10</sup>. Podkreślenie ścisłego powiązania wolności i odpowiedzialności pozwala też zrozumieć, że postawa odpowiedzialności jawi się jako odkrycie i urzeczywistnianie pozytywnego wymiaru wolności – „wolności do czegoś”. Człowiek odkrywa wtedy, iż jest wolny do tego, aby w pełni stawać się człowiekiem, potwierdzać swoją osobową godność. „Wolność do” odsłania powołanie człowieka do miłości i wskazuje, że człowiek nie może inaczej spełnić się jako osoba, jak przez bezinteresowny dar z siebie.

W ten sposób staje się oczywiste, iż postawa odpowiedzialności jest niczym innym jak odkryciem i przyjęciem powołania do miłości, jest właściwie „odpowiedzialnością za miłość”. Tak interpretowana odpowiedzialność jest postawą, która jest niejako „rozpięta” między dwoma istotnymi wyznacznikami życia ludzkiego – darem i powołaniem do wolności a darem i powołaniem do miłości. Prawdziwie wolny człowiek rozpoznaje swoje powołanie, chce na nie odpowiedzieć i już sama gotowość wywołuje poczucie odpowiedzialności.

Tak rozumiana odpowiedzialność jest czymś daleko więcej niż tylko poczuciem obowiązku, wykracza daleko poza wypełnienie określonych powinności oraz zadań w duchu obowiązkowości. Przyjmuje ona cechy postawy całościowej i ma charakter dynamiczny, tak samo jak dynamiczna jest miłość czy wychowanie. Potrzeba takiego poczucia odpowiedzialności jawi się szczególnie tam, gdzie problem dobra nie jest zbyt dokładnie określony przez zapis obowiązków (prawo). Życie jest zawsze bogatsze niż odgórne określanie obowiązków, dlatego nie wystarczy poczucie odpowiedzialności odniesione wyłącznie do przepisów i praw, bo życia nie da się zamknąć w szablonach.

Sama odpowiedzialność może być ujmowana w wielu płaszczyznach i na wiele różnych sposobów, m.in. w odniesieniu do określonych wartości, osób,

<sup>9</sup> Taż, *ABC wychowania do odpowiedzialności*, s. 251.

<sup>10</sup> J. Nagórny, *Posłannictwo chrześcijan w świecie*, Lublin 1997, s. 410-411.

w perspektywie całego życia jako wypełnienie powołania, z którym związane są określone zadania. Ujmowana w kategoriach aksjologicznych jawi się jako odpowiedź na poznane wartości. Takie poczucie odpowiedzialności może prowadzić do wielu wspaniałych i heroiczych form poświęcenia i oddania się na służbę określonych wartości, nabierając szczególnej szlachetności, gdy odnosi się do wartości wyższych, gdy jest odkrywaniem wartości jaką stanowi sam człowiek oraz Ten, który jest źródłem wszelkich wartości<sup>11</sup>.

Nie negując w niczym wartości aksjologicznego rozumienia odpowiedzialności, należy jednak stwierdzić, że najpełniej istotę odpowiedzialności można odczytać w perspektywie chrześcijańskiej wizji wychowania i obdarowania. „Postawa odpowiedzialności oznacza wówczas nie tylko rozpoznanie posłannictwa i płynących z niego konkretnych zadań, ale przede wszystkim oznacza rozpoznanie Tego, kto powołuje, a więc wobec którego jest się odpowiedzialnym. W relacjach międzyosobowych łatwiej można odkryć, że odpowiedzialność jest ostatecznie znakiem miłości, jest rodzajem gotowości bycia przy drugim, troską o jego dobro, chęcią służenia”<sup>12</sup>.

Tak odczytywana odpowiedzialność jest skierowana do człowieka wolnego i ostatecznie wyrasta z osobowego spotkania z Chrystusem, co dokumentują analizowane w dysertacji systemy i programy wychowania chrześcijańskiego. Wyznawca Chrystusa uświadamia sobie, że staje w obliczu wolnego wyboru, gdyż wezwanie Jezusa rozpoczyna się od formuły: „Jeśli chcesz”. Jednocześnie jest świadom, że pozytywna odpowiedź na Jego wezwanie jest tylko początkiem tej drogi, na której decydujące znaczenie ma przyjęcie wszystkich konsekwencji dokonanego wyboru. I w tym sensie odpowiedzialność jest rodzajem wartości, ma wymiar aksjologiczny, jest zobowiązaniem się na przyszłość. Taka jest bowiem istota powołania chrześcijańskiego: jest ono wezwaniem w teraźniejszości, ale ukierunkowanym na przyszłość. W tej perspektywie odpowiedzialność oznacza stałą gotowość do wykorzystania wszystkich możliwości, jakie niesie ze sobą życie, które trzeba widzieć jako dary opatrności Bożej. Oznacza także stałą otwartość na większe dobro, nawet jeśli ono aktualnie nie wydaje się możliwe do osiągnięcia. To szukanie „czegoś więcej”, to oczekiwanie na lepsze możliwości, wcale nie oznacza rezygnacji z odpowiedzialności za dobro, które w danej chwili jest możliwe do zrealizowania, a człowiek odpowiedzialny będzie umiał wybrać najlepszą z aktualnych możliwości, uwzględniając nie tyle odniesienie do siebie samego („najlepsze dla mnie”), co do obiektywnego porządku wartości<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże, s. 407-408.

<sup>13</sup> Tamże, 408-409.

Podjmując pedagogiczny wymiar wychowania do odpowiedzialności, ważne okazało się odniesienie do personalistycznej koncepcji i systemów wychowawczych opartych na *Dekalogu*, miłości jako normie personalistycznej, religii i rozumie. Systemy te nie stronią od „zaszczepiania” dzieciom i młodzieży wrażliwości społecznej, ukazywania obowiązków wobec społeczności i życia politycznego czy współzależności między wiarą i życiem, Ewangelią i kulturą. W praktyce dowartościowują one szkoły katolickie, szkoły animatorów, działalność samorządów uczniowskich, szkolnych kół zainteresowań, lekcje przygotowania w rodzinie prowadzone w ramach zajęć szkolnych, zaangażowanie młodych w prace działających na terenie placówek środków społecznego przekazu (gazetki, strony internetowe, warsztaty dziennikarskie), ideę wolontariatu, organizacji pozarządowych, katolickich ruchów i stowarzyszeń, fundacji, katolicką naukę społeczną obecną w programach szkół. Systemy te wychodzą z założenia, że im bardziej dziecko będzie zaangażowane społecznie, tym będzie dojrzsalsze, a społeczeństwo zyska bardziej świadomego człowieka i obywatela.

Z przeprowadzonych w dysertacji analiz jednoznacznie wynika, iż integralne wychowanie osoby, w które niejako obligatoryjnie wkomponowuje się odpowiedzialność, jest „centralną intuicją” w tradycji edukacyjnej i myśli chrześcijańskiej w nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego. Jej podstawą jest chrześcijańska koncepcja człowieka, wiary i wychowania. Eksponuje ona osobę ludzką jako podstawową kategorię w procesie wychowania, w którym jako fundament uwzględnia się ontologiczny wymiar człowieka, etyczno-aksjologiczny, społeczno-kulturowy i pomijany najczęściej w innych nurtach i kierunkach wymiar transcendentny (teologiczno-religijny), a także rolę wielu czynników, takich jak nauka, zabawa, praca, zajęcia praktyczne czy modlitwa.

Wychowanie do odpowiedzialności, stanowiąc fundament integralnego wychowania osoby, warunkowane jest czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. W jego procesie ważna jest zarówno struktura cech osobowościowych wychowywanych i wychowujących, samoświadomość, preferowane i realizowane w życiu wartości, świadomość celów, jakim się służy, jak i wpływ szeroko rozumianego środowiska wychowawczego, a więc rodziny, szkoły, Kościoła, stowarzyszeń, grup odniesienia, środków społecznego przekazu. Tak rozumiane środowisko, działając według własnej kompetencji, wpływa na osobowość wychowanka, a na fundamencie jego własnej, wewnętrznej aktywności samo zmienia się pod jego wpływem.

Z przeprowadzonych analiz wynika też, że w sferze założeń pedagogika integralna pokrywa się z pedagogiką w ogóle. Przyjęte przez nią niezwykle trudne zadanie badania wychowania w całej jego złożoności oraz jego uczestników w pełni ich jestestwa, generuje potrzebę nieustannego uwrażliwiania pedagogów

na unikanie pułapek redukcjonizmu, przyjęcie humanizmu jako fundamentu prowadzonych poszukiwań. Autorów takich uwrażliwień, którzy jednocześnie zabiegają o ich urzeczywistnienie, można nazwać reprezentantami pedagogiki integralnej. W krajowej i zagranicznej pedagogice, jak pokazuje niniejsza dysertacja, nie brakuje takich autorów, a kreowana przez nich na różne sposoby pedagogika integralna wymaga nie tylko odczytywania na nowo, ale również swoistego postępowania metodologicznego, otwartego na bogactwo proponowanych i stosowanych przez nich metod w celu głębokiego poznania procesów wychowawczych oraz uczestniczących w nich podmiotów.

Ostateczna konkluzja, którą chciałyby zakończyć swoją dysertację, została ujęta w stwierdzeniu: Integralna pedagogika, stanowiąc fundament wychowania do odpowiedzialności, jest skarbnicą, z której można wydobyć „rzeczy stare i nowe” (por. Mt 13,52). Znajdujemy w niej nie tylko autorów starożytnych i średniowiecznych, ale również przedstawicieli filozofii i pedagogiki nowożytnej i współczesnej, którym przyświecała i przyświeca faktyczna troska o całościowy rozwój człowieka na każdym etapie jego rozwoju zarówno na płaszczyźnie horyzontalnej, jak i wertykalnej. Jeśli przyjmiemy, że wychowywać znaczy tyle, co „pomagać duchowi ludzkiemu wstępować w rzeczywistość postrzeganą całościowo”<sup>14</sup> i pojmiemy wychowanie jako wprowadzanie w całą rzeczywistość, to nie popełnimy tak łatwo błędu redukcjonizmu polegającego na widzeniu fragmentu rzeczywistości, przy równoczesnym zapomnieniu albo negacji reszty, która jest na przykład egzystencją tylko duchowych postaci, a przede wszystkim samego Boga<sup>15</sup>.

Integralna pedagogika, podobnie jak wychowanie do odpowiedzialności, ma szczególnie istotne znaczenie dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej. Niniejsza dysertacja, mimo jej obszerności i wnikliwości, którą starałam się zachować, w żaden sposób nie wyczerpuje w pełni podjętego tematu i wymaga dalszych badań i poszukiwań, obejmując zarówno teorię, jak i praktykę edukacyjną.

Mam jednak nadzieję, że dokonana reinterpretacja, ukazując wątki mało znane i dotychczas nieodkryte, pozwoli na pełniejsze dostrzeżenie wagi i wkładu wychowania do odpowiedzialności w teorię i praktykę pedagogiki integralnej.

<sup>14</sup> L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze...*, s. 91.

<sup>15</sup> Zob. M. Gejdoś, *Troska o integralny rozwój i wychowanie człowieka*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, s. 208.

# Bibliografia

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1988, s. 30-35.
- Ablewicz K., *Wychowanie do odpowiedzialności społecznej*, Kraków 2004.
- Adamski F., *Integralna wizja kultury u podstaw chrześcijańskiego wychowania*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000, s. 15-20.
- Adamski F. (red.), *Poza kryzysem tożsamości: w kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993.
- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
- Affinati E., Carrôn J., „*Il rischio educativo*” di Luigi Giussani nella scuola di oggi, Milano 2018.
- Albińska E., *Odpowiedzialność*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, s. 773-780.
- Ambrogetti F., Rubin S., *Jezuita papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio*, tłum. A. Fijałkowska-Żydok, Kraków 2013.
- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002.
- Augustyn J., *Ćwiczenia duchowne jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2010, s. 13-22.
- Baczyński A., *Telewizja jako środek ewangelizacji*, Kraków 1997.
- Baden-Powell R., *Aids to Scoutmastership*, London 1919 (*Wskazówki dla skautmistrzów*, Warszawa 1930, Kraków 2014).
- Baden-Powell R., *Skauting dla chłopów. Wychowanie dobrego obywatela metodą puszczańską*, Warszawa 1938, Kraków 2010.
- Baden-Powell R., *Wędrówka do sukcesu*, Warszawa 1930, Kraków 2005, 2007<sup>2</sup>.
- Bagiński H., *Geneza polskiego skautingu*, Warszawa 1937, 1998<sup>2</sup>.
- Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów*, Kraków 2005, s. 179-212.
- Bagrowicz J., *Pedagogika chrześcijańska*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 121-125.
- Bagrowicz J., *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006.

- Balcer E., *Potrzeba samowychowania w budowaniu cywilizacji miłości*, „Fides et Ratio” 2015, nr 1, s. 34-40.
- Balcer E., *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów XX wieku*, Lublin 2017.
- Bańkowski A., *Odpowiedzialność*, w: A. Mrozowska (red.), *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 2000, s. 383.
- Baran D., *Wychowanie do wolności jako istotny problem pedagogiki personalistycznej*, Lublin 2018 (praca magisterska; promotor A. Rynio).
- Barbotin E., *Skauting i pedagogia wiary*, tłum. H. Czepułkowski, Sandomierz 1998.
- Batiuk A., *Rola mediów w kształtowaniu estetyki i kultury codzienności. Między misją a oglądalnością*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 445-450.
- Bednarski W.F., *Kultura w nauczaniu Jana Pawła II*, „Polonia Sacra” 2 (1998) nr 2, s. 11-40.
- Benedykt XVI, *„Aby na nowo odkryć radość w wierze...”. Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątplenia i ateizmu*, wybór tekstów, oprac., wprowadzenie oraz komentarze M. Sztaba, Warszawa 2014.
- Benedykt XVI do młodych, oprac. S. Szefer, Kraków 2006.
- Benedykt XVI, *Encyklika „Caritas in veritate” [...] o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, Poznań 2009.
- Benedykt VI, *Encyklika „Deus Caritas est” do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o miłości chrześcijańskiej*, Kraków 2006.
- Benedykt VI, *Encyklika „Spe Salvi”: o nadziei chrześcijańskiej*, Kraków 2007.
- Benedykt XVI, *List apostolski „Porta Fidei” oraz Nota zawierająca wskazania duszpasterskie na Rok Wiary (11.12.2011)*, Kraków 2012.
- Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, „L'Osservatore Romano” 29 (2008) nr 4, s. 4-6.
- Benedykt XVI, *Posynodalna adhortacja apostolska „Sacramentum caritatis”*, Poznań 2007.
- Benedykt XVI, *Rodzice bądźcie przykładem wiary, nadziei i miłości*. Homilia podczas Mszy św. na zakończenie V Światowego Spotkania Rodzin w Walencji, 9 lipca 2006 r., „L'Osservatore Romano” 27 (2006) nr 9-10, s. 16-18.
- Benedykt XVI, *Wychowanie do dobra jest możliwe również w naszych czasach*. Przemówienie z okazji przekazania diecezji rzymskiej „Listu o pilnej potrzebie wychowania” (23.02.2008), „L'Osservatore Romano” 29 (2008) nr 4, s. 10-13.
- Benedykt XVI, *Życie, wolność, jedność, współodpowiedzialność*. Homilia w wigilię uroczystości Zesłania Ducha Świętego 3 czerwca 2006 r., „L'Osservatore Romano” 27 (2006) nr 8, s. 10-11.
- Bergoglio J.M., *Disciplina e passione. Le sfide di oggi che per deve educare*, Milano 2013.
- Bergoglio J.M., *È l'amore che apre gli occhi*, Milano 2013.
- Bergoglio J.M., *La bellezza educherà il mondo*, Bologna 2014.
- Bergoglio J.M., *Scegliere la vita. Proposte per tempi difficili*, Milano 2013.
- Bergoglio J.M.-Franciszek, *Wymagania i pasja. O wychowaniu chrześcijańskim*, tłum. L. Wrona, Kraków 2013.



- Bibliografia prac księdza Profesora Jerzego Bagrowicza*, oprac. K. Konecki, I. Werbiński, w: K. Konopczyński, I. Werbiński (red.), *Edukacja, kultura, teologia. Studia ofiarowane Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi*, Toruń 2003, s. 21-30.
- Bielecki J., *Integralny rozwój osobowy i jego uwarunkowania*, w: *Ks. prof. UKSW. dr. hab. Jan Bielecki UKSW*. Warszawa, [www.fidesetratio.org.pl/files/plik/pdf/bielecki5](http://www.fidesetratio.org.pl/files/plik/pdf/bielecki5)
- Bieś A.P., Dybowska E., Grzebień L., *Pedagogika jezuitów (ignacjańska) [Towarzystwa Jezusowego]*, w: J. Kostkiewicz (red. nauk.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków 2012, s. 61-100.
- Bieś A.P., Grzebień L. (red.), *Spoleczeństwo, kultura, wychowanie w poglądach polskich jezuitów okresu II Rzeczypospolitej*, Kraków 2012.
- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1996.
- Birnbacher D., *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*, tłum. B. Andrzejewski, P. Jackowski, Warszawa 1999.
- Bis D., *E-pokolenie wyzwaniem dla wychowania*, w: K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, Lublin 2012, s. 123-139.
- Bis D., *Spoleczeństwo informacyjne szansą i zagrożeniem dla wychowania chrześcijańskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 890-913.
- Bis D., Opiela M.L. (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013.
- Bis D., Rynio A. (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010.
- Bissoli C., *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, tłum. K. Misiaszek, Warszawa 2001.
- Blusz K., *Ewolucja modelu wychowania skautingu w harcerstwie*, Kraków 1987.
- Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Kraków 2009.
- Bobiński W., *Domena sumienia, czyli o odpowiedzialności*, „Znak” 59 (2007) nr 6, s. 10-13.
- Bobryk J., *Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych. Znak – język – rzeczywistość*, Warszawa 2004.
- Bobrzyński M., *Kilka refleksji o harcerskim wychowaniu*, „Cywilizacja” 2003, nr 7, s. 179-192.
- Bocheński J.M., *O kilku zagadnieniach dotyczących logicznej struktury odpowiedzialności*, tłum. K. Policki, „Prakseologia” 1995, nr 1-2, s. 9-12.
- Bogdański A., *Harcerstwo jako czynnik odrodzenia katolickiego i narodowego*, „Pro Christo. Wiara i Czyn” 3 (1927), s. 363-373.
- Böhm W., *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 2005.
- Bojko K., *Harcerskie wychowanie w wierze*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie – metodą harcerską*, Lublin 2009, s. 23-37.
- Bołoz W., *Promocja osoby w rodzinie*, Warszawa 1998.
- Bondyra D.M., *Kardynał Joseph Ratzinger – Uczony i Wykładowca*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin 2010, s. 143-156.
- Borghesi M., *Jorge Mario Bergoglio. Una bibliografia intellettuale*, Milano 2017.
- Bortnowska H., *Carl Rogers. Psychologia a przyszłość świata*, „Znak” 20 (1968) nr 11-12, s. 1512-1531.

- Bosko J., *System prewencyjny w wychowaniu młodzieży*, w: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Lublin 1998, s. 213-219.
- Bosko J., *Wspomnienia Oratorium*, tłum. I. Gutewicz, Warszawa 1987.
- Bouchet H., *Skauting i indywidualność*, tłum. M. Ziemińska, Lwów 1939, Warszawa 1998<sup>2</sup>.
- Boużyk M.M., *Jacek Woroniecki o modlitwie jako czynnika doskonalącym naturę ludzką*, „Rocznik Tomistyczny” 5 (2016), s. 357-373.
- Boużyk M.M., *Myśl pedagogiczna Jacka (Adama) Woronieckiego w wybranych publikacjach z okresu 1903-1918*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 1 (2015) nr 1, s. 221-240.
- Braido P., *Filosofia dell'educazione*, Zürich 1967.
- Braido P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, „Atti del Consiglio Generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco” 333 (1990).
- Branden N., *Odpowiedzialność. Jak polegać na sobie i znaleźć sens życia*, tłum. E. Różalska, Łódź 1999.
- Braun K., *Wolontariat drogą pracy nad sobą*, „Rocznik Pedagogiczny” 39 (2016), s. 123-131.
- Braun K., *Wolontariat jako odpowiedź na potrzeby współczesnego nastolatka*, w: K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, Lublin 2012, s. 219-243.
- Braun K., *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin 2012.
- Braun K., *Wolontariat w rodzinie*, w: M.T. Kozubek (red.), *Jaka rodzina takie społeczeństwo. Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego*, Katowice 2012, s. 70-84.
- Braun K., *Wychowanie ku „cywilizacji miłości” poprzez zaangażowanie wolontarystyczne młodzieży*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 1039-1049.
- Braun K., *Wychowanie prospołeczne w integralnym rozwoju dzieci i młodzieży na przykładzie działalności Szkolnych Klubów Wolontariusza*, w: D. Bis, M.L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 269-284.
- Braun K., Jeziorański M., *Wychowawcze znaczenie wolontariatu w perspektywie teorii i praktyki pedagogicznej*, „Roczniki Pedagogiczne” 5 (2013) nr 4, s. 75-95.
- Brezinka W., *Glaube, Moral und Erziehung*, München 1992.
- Brezinka W., *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, München 1981.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. J. Kochanowicz, Kraków 2005.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, Kraków 2007.
- Brodacka-Adamowicz E., *Ideał wychowania i demokracji*, www.eid.edu.pl
- Bronk A., *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003, s. 46-76.
- Bronk A., *Pojęcie godności człowieka. Uwagi i metodologia*, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin 2010, s. 57-74.
- Brossa S. (red.), *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28 VIII – 1 IX 1936*, Poznań 1937.
- Brzezińska A., *Edukacja wobec wyzwań społeczności lokalnych*, w: H. Sęk, S. Kowalik (red.), *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, Poznań 1999, s. 59-80.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.

- Budajczak M., *O pojęciu „odpowiedzialność” i jego okolicach*, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice 1995, s. 51-57.
- Caffarra C., dal Covolo E., *„L'educazione è cosa di cuore”. La responsabilità degli educatori oggi*, Città del Vaticano 2012.
- Camisasca M., *Comunione e Liberazione. Il riconoscimento (1976-1984). Appendice 1985-2005*, Cinisello Balsamo 2006.
- Camisasca M., *Don Giussani. La sua esperienza dell'uomo e di Dio*, Cinisello Balsamo 2009.
- Campagnaro M., *Wiara to fascynujące spotkanie. Przekaz wiary w społeczeństwie zsekularyzowanym na podstawie pism Luigiego Giussaniego*, tłum. M. Wójcik, Warszawa 2017.
- Casella F., *L'esperienza educativa preventiva di don Bosco. Studi sull'educazione salesiana fra tradizione e modernità*, Roma 2007.
- Casella F., *Wychowywać do poszanowania praw człowieka w wierności systemowi edukacyjnemu św. Jana Bosko*, w: J. Gocko, J. Sadowski (red.), *Wychowanie w służbie praw człowieka*, Warszawa 2008, s. 113-148.
- Cencini A., *Synowskie uczucia. Droga formacyjna w życiu konsekrowanym*, tłum. J. Merecki, Kraków 2005.
- Chაłas K. (red.), *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 1: *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, Lublin 2009.
- Chаłas K., *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu. Z doświadczeń Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi*, Warszawa 2012.
- Chаłas K., *Struktury treści dydaktycznych w procesie kształcenia pedagogów w świetle warstwowej teorii rozwoju człowieka Stefana Kunowskiego*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin 2010, s. 429-436.
- Chаłas K., *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, w: E. Stawecka (red.), *Materiały pokonferencyjne ORE*, Warszawa 2017, s. 1-31.
- Chаłas K., *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin 2007.
- Chаłas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin 2006.
- Chávez Villanueva P., *Salezjańska służba młodzieży w polu edukacji*, w: S. Wilk, A. Kiciński, A. Łuczyński, L. Opiela, A. Smagacz (red.), *Drogowskazy wychowania*, Lublin 2012, s. 213-239.
- Chávez Villanueva P., *Wychowujemy z sercem Księdza Bosko*, tłum. P. Szelaę, Kraków 2008.
- Chávez Villanueva P., *Wzorem Księdza Bosko – Wychowawcy ofiarujemy młodzieży Ewangelię radości stosując pedagogię dobroci*, Kraków 2013.
- Chiona A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, Brescia 2001.
- Chlewiński Z., Zalewski Z., *Godność*, w: J. Herbut (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin 1997, s. 260-262.
- Chłodna-Błach I., *Odpowiedzialność*, w: K. Chаłas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 670-672.

- Chmielnicka M., *Uczeń jako podmiot nauczania i wychowania*, <http://www.psp5.pionki.pl/tsecret/podmiot/podmiot.html>
- Chrapek J., *Kościół wobec środków społecznego komunikowania*, „Ethos” 2 (1989) nr 8, s. 230-245.
- Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999.
- Chrobak S., *Miejsce odpowiedzialności w personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, w: M. Nowak, C. Kalita (red.), *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*, Biała Podlaska 2005, s. 206-214.
- Chrobak S., *O aktualności przesłania Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, „Pedagogika Społeczna” 15 (2016) nr 3, s. 145-156.
- Chrobak S., *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Warszawa 2009.
- Chrobak S., *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela w perspektywie systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Forum Pedagogiczne” 1 (2011), s. 81-97.
- Chrostowska B., *Doświadczenie aktywności społecznej przez młodzież w organizacji pozarządowej*, w: B. Chrostowska, E. Kantowicz, C. Kurkowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Toruń 2010, s. 27-35.
- Chudy W., *Charakter jako wartość antropologiczno-etyczna*, w: A. Piątkowska, K. Stępień (red.), *Wychować charakter*, Lublin 2005, s. 23-47.
- Chudy W., *Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą*, w: M. Kalinowski (red.), *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, Lublin 2005, s. 83-92.
- Chudy W., *Kłamstwo jako korupcja antropologiczna*, „Ethos” 5 (1992) nr 1, s. 88-96.
- Chudy W., *Kłamstwo*, w: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, Lublin 2005, s. 661-667.
- Chudy W., *Ks. Granata „Summa” o osobie ludzkiej*, „Gwiazda Morza” 1986, nr 3, s. 4-5.
- Chudy W., *Osoba i religia w ujęciu Karola Wojtyły. Próba rekonstrukcji*, w: J. Barciak, G. Chrzanowski (red.), *Polacy o religii. Od myślenia religijnego do filozofii*, Kraków 2005, s. 11-43.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Lublin 2009.
- Chudy W., *Podstawy filozoficzne pedagogii samowychowania*, „Roczniki Nauk Społecznych” 35 (2007) z. 2, s. 19-30.
- Chudy W., *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooteoria. Logoterapia i nooterapia*, Lublin 1996, s. 129-148.
- Chudy W., *Problem norm moralnych: obszar koniecznego konfliktu między filozofią a psychologią?*, w: Z. Uchnast (red.), *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, Lublin 1998, s. 123-137.
- Chudy W., *Rozwój filozofowania „a pułapka refleksji”*, Lublin 1993.
- Chudy W., *Społeczeństwo zakłamanie*, Warszawa 2007.
- Chudy W., *Śniadanie u Sokratesa, czyli Trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, Kraków 1999.

- Chudy W., *Wartości i świat ludzki*, w: K. Popielski (red.), *Wartości dla życia*, Lublin 2008, s. 19-34.
- Cian L., *System zapobiegawczy Św. Jana Bosko i charakterystyczne rysy jego stylu*, tłum. M. Gabryel, Warszawa 1986.
- Cian L., *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, tłum. I. Gutewicz, Warszawa 1990, 2001.
- Cieszkowski Z.P., *Papieża Franciszka pedagogia „bliskości i czułości” wobec postmodernistycznej kultury katastrofy*. Konferencja dla nauczycieli i katechetów, Rokito 9 marca 2014.
- Cline F.W., Fay J., *Miłość i logika. Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, tłum. M. Piątek, Kraków 2011.
- Cogiel M., *Wychowanie do odpowiedzialności w okresie dorastania*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 7 (2007) nr 3, s. 25-29.
- Congregazione per L'Educazione Cattolica, *Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova. Instrumenti laboris*, Città del Vaticano 2014.
- Cordes P.J., *Znaki nadziei. Ruchy i nowe rzeczywistości w życiu Kościoła w wigilię Jubileuszu*, tłum. P. Soppa i in., Częstochowa 1998.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Kraków 2013.
- Cudak H., *Odpowiedzialność rodziców za losy dzieci jako ważny element kultury pedagogicznej*, w: U.B. Kazubowska (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010, s. 79-87.
- Cybal-Michalska A., *Dylematy tożsamościowe młodzieży w rzeczywistości popkulturowej*, w: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Kraków 2010, s. 129-139.
- Czaja I., *Globalizacja, globalizm, przedsiębiorczość – szanse i zagrożenia*, w: J. Klich (red.), *Globalizacja*, Kraków 2001.
- Czakon W., *Akademia Młodzieżowa jako system integralnego wychowania – wypracowany i wdrożony w Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 1089-1097.
- Czerepaniak-Walczak M., *Dyskursy odpowiedzialności w edukacji. Teleologiczne perspektywy kształtowania charakteru w „płaskim” świecie*, w: E. Kochan, P. Ziemiński (red.), *Oblicza kultury. Człowiek – poznanie – twórczość*, Szczecin 2008, s. 19-35.
- Czerepaniak-Walczak M., *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin 1994.
- Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie. Pojęcia, procesy i konteksty*, Gdańsk 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Zaangażowanie w szkole – szkoła zaangażowania. O możliwościach i utrudnieniach demokratycznego uczestniczenia uczniów w sferze publicznej*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 139-153.
- Czuba K., *Media i władza*, Warszawa 1994, 1996<sup>3</sup>.
- Czupryn B., *Antropologiczne podstawy teorii wychowania według Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze” 12 (1999) nr 12, s. 23-29.
- Czy można tak żyć? Zapis rekolekcji wygłoszonych przez Luigi Giussaniego dla Ruchu Komunia i Wyzwolenie*, tłum. A. Idebska, Kraków 2009.
- D'Addelfio G., *La scuola di Papa Francesco e la pedagogia ignaziana*, „Nuova Secondaria” 33 (2015) nr 1, s. 14-47.

- D'Arienzo M., *Il concetto giuridico di responsabilità. Rilevanza nel diritto canonico*, Cosenza 2012.
- Darowska M., *Pedagogika*, Jazłowiec 1911.
- Data E., Kuźnik K. (red.), *Trwajcie mocni w wierze. Przemówienia i homilie Benedykta XVI w Polsce, 25-28 maja 2006*, Marki 2006.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Kraków 1912, Lublin 2002.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B., *Między teorią a praktyką wychowania*, Lublin 1997, 2005<sup>2</sup>.
- Dąbrowski K., *Psychoterapia przez rozwój*, Warszawa 1979.
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Warszawa 1986, Komorów 1994<sup>3</sup>.
- Dąbrowski K., *Życie jako zadanie*, Warszawa 1989.
- De Beni M., *Mieć odwagę być wychowawcami dzisiaj*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 61-69.
- De Pieri S., *Ukierunkowanie w wychowaniu i towarzyszenie powołaniu*, tłum. L. Furman, Warszawa 2002.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 1968, 2002<sup>2</sup>, s. 314-324.
- Dekret o apostołstwie świeckich „Apostolicam actuositatem”*, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 1968, 2012<sup>2</sup>, s. 377-401.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Denek K., *Tatrzańskie dyskursy wokół edukacji jutra*, w: T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.), *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 1, Wrocław 2007, s. 113-192.
- Derdziuk A., *Odpowiedzialność*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 14, Lublin 2010, kol. 334-345.
- Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al Congresso Mondiale promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica (Degli Istituti di Studio)*. Roma, 21 novembre 2015, <https://w2.vatican.va>
- Discorso del Santo Padre Francesco al mondo dell a scuola italiana*. Roma, 10 maggio 2014.
- Dolata E., *Internet – świat wolności odpowiedzialnej czy nieodpowiedzialnego zniewolenia*, w: A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok 2002, s. 170-186.
- Doliński D., *Przypisywanie moralnej odpowiedzialności*, Warszawa 1992.
- Dostojewski F., *Bracia Karamazow*, t. I, cz. II, ks. VI, 2b, Warszawa 1978.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2005.
- Drelich A., *Promotor osobowych wzorów wychowania*, w: J. Homplewicz (red.), *Dar wychowania. Pedagogika Jana Pawła II*, Rzeszów 2000, s. 195-200.
- Drożdż B., *Wychowawcza funkcja Kościoła w społeczeństwie pluralistycznym. Studium pastoralne*, Wrocław 1997.

- Drożdż M., *Prospektywna rola etyki mediów w kształtowaniu sumienia jako koniecznej instancji medialnej*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 183-202.
- Drożdż M., *Spór o człowieka – antropologia integralna wobec redukcjonizmu*, w: M. Bra-chowicz, A. Tylikowska (red.), *Ciało. Zdrowie i choroba*, Lublin 2011, s. 73-97.
- Dróżka W., *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce 2005.
- Dróżka W., *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993.
- Dróżka W., *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 349-362.
- Dróżka W., *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat: 1989/1990; 2014/2015*, Kielce 2017.
- Dudziak U., *Wychowanie moralne*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 1431-1432.
- Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa 1993.
- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy i konteksty*, Gdańsk 2007.
- Dybel A., *Wolontariat Europejski formą przełamywania stereotypów. Studium przypadku na przykładzie MOPS – Centrum Pomocy Dziecku Niepełnosprawnemu i Jego Rodzinie w Częstochowie*, w: M. Mirowska (red.), *Praca socjalna i wolontariat w pomocy społecznej*, Częstochowa 2010, s. 123-127.
- Dybowska E., *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków 2013.
- Dybowska E., Królikowski W., *Rozwój człowieka w pedagogii ignacjańskiej*, w: A. Walulik, J. Mółka (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Kraków 2017, s. 209-224.
- Dyczewski L. (red.), *Kultura w kręgu wartości. Lubelski Kongres Kultury Polskiej, 11-14 listopada 2000*, Lublin 2001.
- Dyczewski L., *Kultura i praca w nauczaniu Jana Pawła II*, w: J. Homerski i in. (red.), *„Żeby nie ustała wiara”. KUL przed wizytą Ojca Świętego Jana Pawła II*, Lublin 1989, s. 249-269.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993.
- Dyczewski L., *Spektakularność i gwiazdorstwo a prawda w przekazach medialnych*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 99-106.
- Dyczewski L., *Trwałość i zmienność kultury polskiej*, Lublin 2002.
- Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002.
- Dykcik W., *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Poznań 2010.
- Dyrda K., *Młodzież wobec wolontariatu*, w: J. Stala (red.), *Socjalizacja – wyzwanie współczesności*, Tarnów 2010, s. 281-301.
- Dziaczkowska L., *Czym jest pedagogika integralna?*, „Roczniki Pedagogiczne” 11 (2019) nr 1, s. 9-19.

- Dziaczkowska L., *Podmiotowość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 781.
- Dziaczkowska L., *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania człowieka. Potrzeby i zagrożenia*, w: A. Rynio, K. Braun, A. Lenzion, D. Opozda (red.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Lublin 2012, s. 163-176.
- Dziekoński S., *Chrześcijańskie wychowanie dziecka podstawową funkcją rodzin*, „*Studia nad Rodziną*” 4 (2000) nr 1, s. 77-90.
- Dziekoński S., *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Warszawa 2004.
- Dziekoński S., *Wychowanie w nauczaniu Kościoła. Od XIX w. do Soboru Watykańskiego II*, Warszawa 2000.
- Dziewiecki M., *Czego wymagać od siebie i innych w procesie wychowania?*, <http://we-selewesel.lap.pl/xMDziewiecki/xMD.wychowanie.php?czevsvcy=0>
- Dziewiecki M., *Dorastanie do świętości*, Częstochowa 2006.
- Dziewiecki M., *Pedagogika pragnień i aspiracji*. Portal Opoka [https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/0105V\\_02.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/0105V_02.html)
- Dziewiecki M., *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie*, „*Wychowawca*” 2004, nr 12, s. 5-9.
- Dziewiecki M., *Psychologiczne interpretacje tożsamości człowieka*, „*Studia Diecezji Radomskiej*” 3 (2000), s. 291-308.
- Dziewiecki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, 2005<sup>2</sup>.
- Dziewiecki M., *Zagrożenia w epoce postmodernizmu*, „*Zeszyty Formacji Katechetów*” 7 (2007) nr 3, s. 30-40.
- Educare i giovani alla fede. Documenti Capitolari (Roma, 4 III – 5 V 1990)*, Roma 1990.
- Farina R., *Don Gius. Cosa c'entra l'amore con la stelle?*, Milano 2015.
- Fauconnet P., *La responsabilité. Etudé de sociologie*, Paris 1920.
- Fel S. (red.), *Spółeczna odpowiedzialność gospodarki. Perspektywa interdyscyplinarna*, Lublin 2014.
- Filek J., *Etyka odpowiedzialności*, w: J. Pawlica (red.), *Etyka. Zarys*, Kraków 1993, s. 205-225.
- Filek J., *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Kraków 1998.
- Filek J., *Pytania do odpowiedzialności*, „*Znak*” 47 (1995) nr 10, s. 20-27.
- Filipkowski J., *Odpowiedzialność – aspekt społeczny*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 14, Lublin 2010, kol. 338-339.
- Filipowicz M., *Kłamstwo jako zagrożenie współczesnego społeczeństwa*, „*Interdyscyplinarne Studia Społeczne*” 2016, nr 1, s. 59-73.
- Filipowicz M., *Wychowanie do prawdy. Rozważania wokół myśli Wojciecha Chudego*, Lublin 2017.
- Filipowicz M., Rynio A., *Pedagogia umierania według Wojciecha Chudego*, w: J. Stala (red.), *Życie i śmierć. Wyzwania działalności charytatywnej*, Tarnów 2013, s. 261-274.
- Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe, wybór, tłum.*, red. J. Filek, Kraków 2004.



- Florczak Z., Krassowska-Olszańska A., *Olga Małkowska. Życie i działalność*, Warszawa 1998.
- Foerster W.F., *Wychowanie i samowychowanie. Wskazania zasadnicze dla rodziców i nauczycieli, duszpasterzy i piastunów młodzieży*, tłum. K. Kretz-Mirski i in., Warszawa 1917.
- Foltz O., *Bildsamkeit*, w: W. Rhein (red.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, t. 1, Langensalza 1895, s. 655-656.
- Formella Z., *Chrześcijański ideał wychowawczy w Ruchu harcerskim w Polsce po 1980 roku*, Inowrocław 2002.
- Formella Z., *Wychowanie integralne w skautingu. Aktualność propozycji*, w: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, Toruń 2010, s. 405-421.
- Franciszek, *Aby Kościół był domem i szkołą harmonii*. Przemówienie do uczestników zgromadzenia ogólnego Ruchu Focolari – Dzieła Maryi (26.09.2014), „L'Osservatore Romano” 35 (2014) nr 10, s. 36.
- Franciszek, *Adhortacja apostołska „Evangelii gaudium”. O głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie*, Katowice 2013.
- Franciszek, *Encyklika „Laudato si”. W trosce o wspólny dom*, Kraków 2015.
- Franciszek, *Jak ksiądz Bosko z młodzieżą i dla młodzieży!* List Ojca Świętego Franciszka do Czcigodnego Księdza Angela Fernandez Artimago – Przełożonego Generalnego Salezjanów w 200-lecie urodzin św. Jana Bosko, Watykan 2015.
- Franciszek, *Między godnością i transcendencją*. Przemówienie w Parlamencie Europejskim (24.04.2016), <http://www.opoka.org.pl>
- Franciszek, *„Podajcie sobie ręce”*. Przemówienie Ojca Świętego w ramach czuwania Światowego Dnia Młodzieży, Kraków 30 lipca 2016.
- Franciszek, *Posynodalna adhortacja apostołska „Amoris Laetitia”. O miłości w rodzinie*, Kraków 2016.
- Franciszek, *Przemówienie do ruchu Comunione e Liberazione*, 7 marca 2015.
- Franciszek, *Przemówienie [...] w ramach czuwania Światowego Dnia Młodzieży*, Kraków 30 lipca 2016.
- Franciszek, *Rodzina uratuje świat*, tłum. A. Katolo, Gliwice 2016.
- Franciszek, *Trzeba odbudować porozumienie wychowawcze*. Przemówienie do uczestników światowego spotkania „Schola doccurrentes” (04.09.2014), „L'Osservatore Romano” 35 (2014) nr 10, s. 23.
- Frankl V.E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa 2009, 2013.
- Frankl V.E., *Homo patiens*, tłum. R. Czernecki, Z.J. Jaroszewski, Warszawa 1971.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemiłscy, Warszawa 1978, 2008<sup>13</sup>.
- Furmanek W., *Wartości a język multimedialny*, w: W. Strykowski, A. Zajęc (red.), *Nowoczesne media w kulturze, nauce i oświacie*, Tarnów 1997, s. 99-114.
- Gach P.P., *Problematyka skautingu i harcerstwa w opracowaniach bibliograficznych*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, Lublin 2009, s. 387-408.
- Gach P.P., *Profesor Stefan Kunowski: dziedziny i charakter pracy dydaktyczno-naukowej*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003, s. 17-32.

- Gadacz T., *Wolność i odpowiedzialność czyli o „posiadaniu wolności” i „byciu wolnym”, „Dialog, Wolność i Odpowiedzialność”* 2000, nr 9, s. 24-29.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 43 (1991) nr 9, s. 62-68.
- Gajdamowicz H., *Postmodernistyczna wizja człowieka. Kontekst pedagogiczny*, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin 2010, s. 137-148.
- Gajdzica Z., *Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długu a pedagogiką wspólnotowości*, „Rocznik Lubuski” 41 (2015) nr 2, s. 219-229.
- Gałdowa A. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Kraków 1995, 1999<sup>2</sup>.
- Gałkowski J., Niedziela M.L. (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego*, Lublin 2000.
- Gałkowski S., *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Kraków 2016.
- Gałkowski S., *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998.
- Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003.
- Garbol T., *Tryptyk – nie tylko – rzymski*, w: A.M. Wierzbicki (red.), *Wokół „Tryptyku rzymskiego” Jana Pawła II*, Lublin 2003, s. 216-223.
- „*Gaudium et spes*”. *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 1968, 2012<sup>2</sup>, s. 526-606.
- Gawroński S., *Ochotnicy miłości bliźniego. Przewodnik po wolontariacie*, Warszawa 1999.
- Gejdoś M., *Troska o integralny rozwój i wychowanie człowieka*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003, s. 205-210.
- Giddens A., *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2004.
- Gierulanka D., *Filozofia Romana Ingardena. Próba wniknięcia w strukturę całości dzieła*, w: Augustynek Z. i in. (red.), *Fenomenologia Romana Ingardena*, Warszawa 1972, s. 71-90.
- Giussani L., *All'origine della pretesa cristiana*, Milano 1988.
- Giussani L., *Avvenimento di libertà. Conversazioni con giovani universitari*, Genova 2002.
- Giussani L., *Cała ziemia pragnie Twojego oblicza*, tłum. D. Chodyniecki, Kielce 2004.
- Giussani L., *Chrześcijaństwo jako wyzwanie. U źródeł chrześcijańskiego roszczenia*, tłum. D. Chodyniecki, Poznań 2002.
- Giussani L., *Comunione e Liberazione. Ruch w Kościele*, D. Rondoni (red.), tłum. W. Janusiewicz, Milano 1998.
- Giussani L., *Chrystus jest wszystkim we wszystkich*, tłum. W. Janusiewicz, Rimini 1999.
- Giussani L., *Czas i Świątynia. Bóg i człowiek*, tłum. K. Borowczyk, słowo wstępne do polskiego wyd. F. kard. Macharski, Częstochowa 1997.
- Giussani L., *Człowiek napełniony bólem i pewnością*, „Ślady” 2000, nr 1-2, s. 1.
- Giussani L., *Czy można tak żyć?* (zapis rekolekcji wygłoszonych przez Luigi Giussaniego dla Ruchu Komunia i Wyzwolenie), tłum. A. Idebska, Kraków 2009.
- Giussani L., *Dlaczego Kościół*, tłum. D. Chodyniecki, Poznań 2004.
- Giussani L., *Doświadczenie jest drogą do prawdy*, tłum. D. Chodyniecki, Kielce 2003.

- Giussani L., *Educazione alla libertà*, „Tracce” 30 (1995) nr 6, s. I-XII.
- Giussani L., *Gdybym nie był Twój, mój Chryste, czułbym się stworzeniem skończonym*, „La Thuil” 1997 (sierpień).
- Giussani L., *Perché la Chiesa? La pretesa rimane*, Milano 1990.
- Giussani L., *Porta la speranza*, Genova 1997.
- Giussani L., *Realtà e giovinezza. La sfida*, Torino 1995.
- Giussani L., *Rekolekcje 24-25 X 1983 r.*, Częstochowa 1983.
- Giussani L., *Il rischio educativo*, Torino 1995.
- Giussani L., *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, tłum. A. Surdej, Kielce 2002.
- Giussani L., *Śladami chrześcijańskiego doświadczenia*, tłum. K. Klauza, red. i wstęp do polskiego wyd. Z. Bradel, Warszawa 1988.
- Giussani L., *Zaangażowanie chrześcijanina w świecie* (Konferencje Luigi Giussaniego zredagowane przez zespół z Comunione e Liberazione), w: H.U. von Balthazar, L. Giussani, *Miejsce chrześcijanina w świecie*, Kraków 2003, s. 115-184.
- Giussani L., *Zmysł Boga a człowiek współczesny*. „Kwestia ludzka” i nowość chrześcijaństwa, tłum. K. Borowczyk, „Ślady” 1997, nr 5-6, s. 12-13.
- Giussani L., *Il senso religioso*, Milano 1986 (*Zmysł religijny*, tłum. K. Borowczyk, Poznań 2000, Kraków 2014).
- Giussani L., Alberto S., Prades J., *Zostawić ślady w historii świata*, tłum. M. Wójcik-Cifoletti, M. Cifoletti, Opole 2011.
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006.
- Goban-Klass T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.
- Gocko J., *Rozwój społeczny człowieka*, w: M. Kalinowski (red.), *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, Lublin 2005, s. 39-53.
- Gocko J., *Wspólnototwórcze elementy systemu prewencyjnego*, „Seminare” 2011, nr 29, s. 203-221.
- Godin Ch., *Koniec ludzkości*, tłum. Z. Pająk, Kraków 2004.
- Godzisz A., *Spełnianie fikcji i rzeczywistości*, „Społeczeństwo Otwarte” 1997, nr 9, s. 24-28.
- Gogacz M., *Okruszyny*, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., *On ma wzrastać*, Warszawa 1965, 1975<sup>3</sup>.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, wybór i oprac. A. Andrzejuk, K. Kalka, Warszawa 1997.
- Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995.
- Goldbrunner H., *Odpowiedzialność – między normatywnymi wymaganiami i społeczną rzeczywistością*, w: U.B. Kazubowska (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010, s. 59-66.
- Gołaszewska M., *Przed prawem są wartości. Podstawowe zagadnienia aksjologii ogólnej*, w: *Wartości – wolność – odpowiedzialność*, Katowice 1994.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafrąńska-Poniewierska, Warszawa 1995, 2015<sup>21</sup>.
- Góral J., *Jan Paweł II o środkach społecznego przekazu*, „Ethos” 2 (1989) nr 8, s. 246-258.
- Góral J., *O środkach komunikacji społecznej*, Warszawa 1998.

- Górecki M., *Wolontariat*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 335-336.
- Górecki M., *Wolontariat w organizacjach pozarządowych w Polsce*, „Psychologia Społeczna” 8 (2013) nr 2, s. 91-97.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 1997, 2001<sup>2</sup>.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania: (wybrane problemy)*, Toruń 1996.
- Górniewicz J., Michalak J.M., *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, s. 19-44.
- Górniewicz J., Rubacha K., Żuchowski J., *Drogi do samorealizacji czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Toruń 1993.
- Górniewicz J., Żuchowski J., *Samorealizacja i wychowanie z inspiracji filozofii i psychologii humanistycznej*, w: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna w wychowaniu*, Lublin 1994, s. 63-69.
- Górska L., *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin 2008.
- Górska L., *Podmiotowość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 781-785.
- Grac I., *Formacja człowieka w dramatach Karola Wojtyły wystawianych w Polsce*, Częstochowa 1992.
- Granat W., *Katolicki ideał wychowawczy*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 25 (1936) z. 8, s. 325-338, z. 9, s. 373-380, z. 10, s. 421-443.
- Granat W., *Kim jestem?*, „Drogi Akcji Katolickiej” 1 (1934) nr 2, s. 5-6.
- Granat W., *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań 1985.
- „*Gravissimum educationis*”, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 1968, 2012<sup>2</sup>, s. 314-324.
- Groblicki J., Florkowski E., Przybył M. (red.), *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 1968, 2012<sup>2</sup>.
- Grocholewski Z., *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: L. Opieła, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009, s. 17-37.
- Grocholewski Z., *Wychowanie odbiorców do korzystania z mediów*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 31-38.
- Grodecka E., *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*, Warszawa 1937, 1997.
- Grzebień L., *Pedagogika ignacjańska na tle innych pedagogik zakonnych (refleksje nad dziejami szkolnictwa polskiego)*, w: A. Królikowska (red.), *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria i praktyka*, Kraków 2010, s. 107-128.
- Grzywak-Kaczyńska M., *Samorealizacja – samowychowanie*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 14 (1978) nr 1, s. 7-17.
- Guardini R., *Bóg daleki, Bóg bliski*, tłum. J. Koźbiał, Poznań 1991.
- Gurycka A., *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, w: A. Gurycka (red. nauk.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. 1, Warszawa 1989, s. 9-24.
- Harris T.A., *W zgodzie z sobą i z Tobą*, tłum. E. Knoll, Warszawa 1979.

- Harwas-Napierała B., *Rodzina jako wartość a współczesność*, w: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, Poznań 2009, s. 11-23.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, 2008<sup>3</sup>.
- Herbart J.F., *Zarys wykładów pedagogicznych*, w: J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław 1967, s. 23-182.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, tłum. A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń, Lwów 1939, Warszawa 1997.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń, Warszawa 1931, 1997.
- Hild H., *Chrześcijańska odpowiedzialność za świat*, tłum. M. Ekert-Platajs, Warszawa 1986.
- Hildebrand D. von, *Fundamentalne postawy moralne*, w: D. von Hildebrand, J. Tischner. J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 1982, 1984<sup>2</sup>, s. 11-52.
- Historyczny przegląd Prawa i Przyrzeczenia*, „Harcerstwo” 27 (1985) nr 4, s. 18-23.
- Hiszpańska B., *Prawda u podstaw samowychowania*, Lublin 2001.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*, Warszawa 1996, 2000.
- Horowski J., *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Toruń 2007.
- Horowski J., *Wstyd a rozwój moralny – o antropologicznych fundamentach neotomistycznej teorii wychowania moralnego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2 (2016), s. 231-244.
- Horowski J., *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Toruń 2015.
- Hryniewicz W., *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*, Warszawa 1997.
- [http://program.&idItemid-97langakademiamłodzieżowa.pl/indeks.php?option-com\\_content&view\\_articl&id-6&Itemid\\_9&lang-pl](http://program.&idItemid-97langakademiamłodzieżowa.pl/indeks.php?option-com_content&view_articl&id-6&Itemid_9&lang-pl)
- <http://archiczesz.pl/news/ks-mariusz-sztaba-jorge-bergoglio-papieza-franciszka-myśl-o-edukacji>
- <http://www.katechetyka.diecezja.opole.pl/lex/cnota.htm>
- <http://www.slideshare.net/johnsmitavatar /korona-polskiego-wychowania>
- <https://pl.scribd.com/document/159650249/PEDAGOGICZNE-KONCEPCJE-ODPOWIEDZIALNO%C5%9ACI>
- <https://wiadomosci.wp.pl/benedykt-xvi-6142679939291265c>
- [https://www.bryk.pl/wypracowania/historia/biografie/1009917-kim-był-robert-baden-powell-początki-skautingu.html#utm\\_source=paste&utm\\_medium=paste&utm\\_campaign=firefox](https://www.bryk.pl/wypracowania/historia/biografie/1009917-kim-był-robert-baden-powell-początki-skautingu.html#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=firefox)
- Hudzik J., *Rozum, wolność, odpowiedzialność*, Lublin 2001.
- Ignacy Loyola św., *Ćwiczenia duchowne*, tłum. M. Bednarz, Kraków 2002.
- Ignacy Loyola św., *Pisma wybrane. Komentarze*, oprac. M. Bednarz, t. 2, Kraków 1968.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Warszawa 1972, Kraków 2001<sup>2</sup>.
- Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Warszawa 1972, s. 71-169.
- Ingarden R., *Studia z etyki*, Warszawa 1994.
- Ingarden R., *Wykłady z etyki*, Warszawa 1989.

- Izdebska J., *Dziecko jako wartość*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 322-329.
- Jabłońska J.L., *Autorytet wychowawcy w koncepcjach pedagogicznych Heleny Radlińskiej i Jacka Woronieckiego OP*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 4, s. 93-104.
- Jacek Woroniecki, AU KUL, sygn. 288, Akta osobowe pracowników.
- Jacewicz W., *Naczelne hasła moralne skautingu*, Kraków 1947, 1992.
- Jadacki J.J., *Odpowiedzialność i istnienie świata*, J.J. Jadacki, *Aksjologia i semiotyka. Analizy i polemiki*, Warszawa 2003, s. 108-123.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.
- Jakubik A., Maślowski J., *Antoni Kępiński – człowiek i dzieło*, Warszawa 1981.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska „Ecclesia in Africa”*, Watykan 1995.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska „Familiaris consortio” o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, Kraków 1982.
- Jan Paweł II, *Agli operatori scolastici nel Duomo di Torino*. 4 settembre 1989, w: *Pensieri del magistero di Giovanni Paolo II*, Roma 1989, s. 97.
- Jan Paweł II, *Chcesz służyć sprawie pokoju – szanuj wolność*. Orędzie na Światowy Dzień Pokoju, 8 XII 1980, w: E. Weron, A. Jaroń (red.), *Jan Paweł II. Nauczanie papieskie*, t. 3, cz. 2, Poznań 1986, s. 811-817.
- Jan Paweł II, *Chrześcijańskie wychowanie młodzieży głównym zadaniem biskupów Francji*. Audiencja dla biskupów Francji przybyłych z wizytą „ad limina apostolorum”. Watykan 23 III 1982, w: S. Urbański (oprac.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, Warszawa 2000, s. 193-196.
- Jan Paweł II, *Czym jesteś rodziną chrześcijańska?* Przemówienie Ojca Świętego, 8 października 1994 r., w: A. Świerczek (red.), *Rodzino, co mówisz o sobie? Dokumenty i przemówienia papieskie w Roku Rodziny*, Kraków 1995, s. 231-236.
- Jan Paweł II, *Dialog między kulturami drogą do cywilizacji miłości i pokoju*. Orędzie Ojca Świętego Jana Pawła II na XXXIV Dzień Pokoju, 1 stycznia 2001 r., „L’Osservatore Romano” 22 (2001) nr 2, s. 24-29.
- Jan Paweł II, *Do końca ich umiłował*, Lublin 1987.
- Jan Paweł II, *Do nauczycieli i studentów*. Glasgow 1 VI 1982, „L’Osservatore Romano” 3 (1982) nr 10, s. 29.
- Jan Paweł II, *Dzień ojca*. Civitavecchia, Włochy, 19 marca 1987, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 219-220.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Ecclesia de Eucharistia” o Eucharystii w życiu Kościoła*, Warszawa 2003.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Evangelium vitae” o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*, Kraków 1995.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Centesimus annus” w 100. rocznicę encykliki „Rerum novarum”*, Warszawa 1991.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptor hominis” o Jezusie Chrystusie Odkupicielu człowieka*, Poznań 1979.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptoris Mater” o błogosławionej Maryi Dziewicy w życiu pielgrzymującego Kościoła*, Watykan 1987.

- Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptoris missio”. O stałej aktualności posłannictwa misyjnego Kościoła*, Watykan 1990.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Sollicitudo rei socialis” z okazji 20. rocznicy ogłoszenia encykliki „Populorum progressio”*, Warszawa 1988.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Veritatis splendor” o niektórych podstawowych problemach nauczania moralnego Kościoła*, Kraków 1993.
- Jan Paweł II, *Ewangelizacja przez środki społecznego przekazu*. Do uczestników sesji plenarnej Papieskiej Rady do spraw Środków Społecznego Przekazu, 7 III 1996, „L'Osservatore Romano” 17 (1996) nr 6, s. 28-29.
- Jan Paweł II, *Globalizacja i etyka*. Do uczestników VII Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych, „L'Osservatore Romano” 22 (2001) nr 6, s. 42-43.
- Jan Paweł II, *„Gratissimam sane”*. List do rodzin z okazji Roku Rodziny (2.02.1994), Rzym 1994.
- Jan Paweł II, *Homilia*. Msza św. dla rodzin. Braga – Monte Sameiro, 15 V 1982, w: K. Szczerba (red.), *Wy jesteście moją nadzieją. Słowa Jana Pawła II do młodzieży*, Warszawa 1987, s. 300.
- Jan Paweł II, *Homilia Ojca Świętego podczas Mszy św. w Masłowie*. Kielce 4 czerwca 1991, w: E. Czumakow, D. Sobkowicz (red.), *Bogu dziękujcie, ducha nie gaście. Czwarta pielgrzymka do Ojczyzny, 1-9 czerwca 1991 r.*, Warszawa 1991, s. 122-124.
- Jan Paweł II, *Informacja, świadectwo, prawda*. Przemówienie wygłoszone podczas spotkania z okazji stulecia katolickiego dziennika „La Croix”, 23 IV 1983, „L'Osservatore Romano” 4 (1983) nr 5-6, s. 9.
- Jan Paweł II, *Jesteście dla siebie darem*, „L'Osservatore Romano” 15 (1994) nr 8, s. 29-30.
- Jan Paweł II, *Kochać drugą osobę dla niej samej*. W czasie Mszy św. dla rodzin chrześcijańskich, plac de Lima, Madryt, 2 listopada 1982, w: C. Drażek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 155-156.
- Jan Paweł II, *Kościół i Papież oczekują od was, abyście wyznawali Chrystusa*. Czuwanie modlitewne z młodzieżą świata, Manila 1995.
- Jan Paweł II, *Kryzys szkoły jest bardziej szkodliwy niż kryzys ekonomiczny*. Spotkanie z polskimi pielgrzymami, Castel Gandolfo, 9 IX 1986, w: S. Urbański (oprac.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000, s. 296-298.
- Jan Paweł II, *List do dzieci „Tra pochi giorni” w Roku Rodziny*, Watykan, 13 XII 1994 r., w: P. Słabek, J. Jękot (red.), *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1997, s. 337-344.
- Jan Paweł II, *List do młodych całego świata „Parati semper” z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży*. 31.03.1985, w: P. Słabek, J. Jękot (red.), *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1997, s. 223-261.
- Jan Paweł II, *List „Juvenum Patris” w 100. rocznicę śmierci św. Jana Bosko*. 31.01.1988, w: P. Słabek, J. Jękot (red.), *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1997, s. 626-643.
- Jan Paweł II, *Listy do młodzieży*, Poznań 1991.
- Jan Paweł II, *Miłość najwspanialszą formą ewangelizacji*. Przesłanie papieża na zakończenie Międzynarodowego Roku Wolontariatu, Watykan, 5.12.2001.

- Jan Paweł II, *Misja rodziny*. W czasie Mszy św., Maastricht, Holandia, 14 maja 1985, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 185.
- Jan Paweł II, *Musicie od siebie wymagać*, Poznań 1984.
- Jan Paweł II, *Nauczanie religii w polskiej szkole*. Przemówienie wygłoszone w katedrze wrocławskiej podczas spotkania z katechetami, nauczycielami i uczniami, Włocławek 6 VI 1991, „L'Osservatore Romano” 12 (1991) nr 6, s. 3.
- Jan Paweł II, „Nie” i „tak” chrześcijaństwa. W czasie Mszy św. dla rodzin, Panama 5 marca 1983, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 159-160.
- Jan Paweł II, *Odpowiedzialne rodzicielstwo*. Z przemówienia w Waszyngtonie, 7 X 1979, w: C. Drążek, J. Kawecki (red.), *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Kraków 1985, s. 76-77.
- Jan Paweł II, *Odpowiedzialność rodziny za ludzkie i chrześcijańskie wychowanie*. Watykan 30 X 1978, w: S. Urbański (oprac.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, Warszawa 2000, s. 77-79.
- Jan Paweł II, *Oreędzie do młodzieży całego świata z okazji Światowego Dnia Młodzieży*. Buenos Aires 1987, w: J. Kowalczyk, S. Dziwisz, T. Rakoczy (red.), *W drodze na Jasną Górę. Jan Paweł II do młodych*, Città del Vaticano 1991, s. 95-100.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, P. Ptasznik i in. (red.), Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Panie udziel mi mądrości*. Audycja generalna 29 I 2003, „Niedziela” 46 (2003) nr 4, s. 4.
- Jan Paweł II, „Parati semper”. *List apostolski do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży*, Rzym 31 III 1985.
- Jan Paweł II, *Patrzmy na Świętą Rodzinę*. W czasie audycji generalnej. Watykan, 3 stycznia 1979, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 56-57.
- Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia*, „L'Osservatore Romano” 16 (1995) nr 7, s. 26-30.
- Jan Paweł II, *Pomagajmy młodym budować fundament pod ich przyszłe życie*. Msza święta dla wychowawców i młodzieży, 14 VI 1999, w: S. Urbański (oprac.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000, s. 379-386.
- Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja apostolska „Christifideles laici” o powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie 20 lat po Soborze Watykańskim II*, Watykan 1988.
- Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja apostolska „Catechesi tradendae” o katechizacji w naszych czasach*, w: S. Małysiak i in., *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1996, s. 3-61.
- Jan Paweł II, *Posynodalna adhortacja apostolska „Vita consecrata” [...] o życiu konsekrowanym i jego misji w Kościele i w świecie*, Żąbki 1996.
- Jan Paweł II, *Potrzebna jest globalizacja solidarności*. Przemówienie do ludzi pracy, 01.05.2000, „L'Osservatore Romano” 21 (2000) nr 6, 38-39.
- Jan Paweł II, *Przede wszystkim w rodzinie przekazuje się kulturę*. Z przemówienia do uczestników sympozjum poświęconego duszpasterstwu rodzin w Europie. Rzym,



- 22-26 listopada 1982, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 156-157.
- Jan Paweł II, *Przekażcie im to co macie najlepszego*. Do uczestników światowego zgromadzenia Ruchu Focolari poświęconego rodzinie i miłości, Rzym, 3 maja 1981, w: C. Drążek, J. Kawecki (red.), *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Kraków 1986, s. 63.
- Jan Paweł II, *Przémówienie do przedstawicieli Włoskiej Federacji Tygodników Katolickich*, 28 XI 1993, „L'Osservatore Romano” 14 (1993) nr 3, s. 37.
- Jan Paweł II, *Przémówienie na spotkaniu z budowniczymi społeczeństwa*. 17 V 1988, „L'Osservatore Romano” 9 (1988) nr 6, s. 23.
- Jan Paweł II, *Przestanie Ojca Świętego z okazji Światowego Dnia Młodzieży*, Częstochowa 1992.
- Jan Paweł II, *Przyszłość człowieka to sam człowiek*. W czasie Mszy św. dla rodzin chrześcijańskich, Braga – Monte Sameiro, Portugalia, 15 maja 1982, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 90-92.
- Jan Paweł II, *Rodzina należy do dziedzictwa ludzkości*. List Papieża Jana Pawła II do głów państw 19 marca 1994, w: A. Świerczek (red.), *Rodzino, co mówisz o sobie? Dokumenty i przemówienia papieskie w Roku Rodziny*, Kraków 1995, s. 127.
- Jan Paweł II, *Rodzina – praca – kultura*. Do Papieskiej Rady Świeckich, Castel Gandolfo, 5 X 1981, w: C. Drążek, J. Kawecki (red.), *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Kraków 1985, s. 89.
- Jan Paweł II, *Rodzina uprzywilejowanym miejscem wychowania człowieka*, „L'Osservatore Romano” 13 (1992) nr 6, s. 20.
- Jan Paweł II, *Rodzina wobec środków przekazu społecznego*. Orędzie na Międzynarodowy Dzień Środków Masowego Przekazu 1 V 1980, w: P. Nitecki, J. Skwara, E. Strózczyk (red.), Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne*, t. 3, Warszawa 1984, s. 79-82.
- Jan Paweł II, *Rodzina źródłem pokoju dla ludzkości*. Orędzie Papieża Jana Pawła II na XXVII Światowy Dzień Pokoju 1 stycznia 1994 r., „L'Osservatore Romano” 25 (1994) nr 1, s. 4.
- Jan Paweł II, *Serce pragnie sensu. Motywy życia i nadziei*, wybór i układ A. Czerniak, Warszawa 1991.
- Jan Paweł II, *Spotkanie z młodzieżą*, Tokio 29 II 1981.
- Jan Paweł II, *Środki społecznego przekazu w służbie jedności i postępu rodziny ludzkiej*. Światowy Dzień Środków Przekazu 1991, w: J. Jękot, P. Słabek (red.), *Orędzia Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1998, s. 247-249.
- Jan Paweł II, *Środki społecznego przekazu w służbie odpowiedzialnej wolności*. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 1981, w: J. Jękot, P. Słabek (red.), *Orędzia Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1998, s. 213.
- Jan Paweł II, *Świadczenie o Chrystusie przed światem*. Z przemówienia do robotników Solvayu w Rosignano, Włochy 19 marca 1982, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 145.
- Jan Paweł II, *Święty Józef objawieniem godności ludzkiego ojcostwa*. W czasie Mszy św. w uroczystość św. Józefa, Terni, 19 marca 1981, w: C. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 77-78.

- Jan Paweł II, *Tekst przemówienia-orędzia pozostawiony młodzieży Francji VI/1980*, w: D. Alimenti, A. Michelini (oprac.), *Wy jesteście moją nadzieją. Słowa Jana Pawła II do młodzieży całego świata*, tłum. K. Szczerba, Łódź 1983, s. 174-175.
- Jan Paweł II, „*Telewizja w rodzinie: kryteria właściwego wyboru programów*”. Orędzie [...] na XXVIII Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, „*L'Osservatore Romano*” 15 (1994) nr 4, s. 7-9.
- Jan Paweł II, *Teologia kultury. Wybór tekstów*, w: J. Kowalski, D. Sikorski, G. Słęczak (red.), *Poznać człowieka w Chrystusie. Jan Paweł II o godności ludzkiej*, Częstochowa 1983, s. 200-210.
- Jan Paweł II, *Tryptyk rzymski. Medytacje*, Kraków 2003.
- Jan Paweł II, *Usuwanie katolickiego nauczania stanowi zamach na prawa człowieka*. Audjencia dla Rady Światowej Unii Katolickich Nauczycieli. Watykan 18 IV 1983, w: S. Urbański (oprac.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000, s. 232-241.
- Jan Paweł II, *Vivere responsabilmente* [...]. Omelia in Prato, in Piazza Mercatale. 19 marzo 1986, w: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, t. 9, cz. 1, Città del Vaticano 1986, s. 790-796.
- Jan Paweł II, *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem*. Przemówienie do świata kultury, Rio de Janeiro, 1 lipca 1980, w: M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula (red.), *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia i homilie*, Rzym 1986, 1988<sup>2</sup>, s. 69-74.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie w UNESCO, Paryż 2 VI 1980, w: M. Radwan, S. Wylężek, T. Gorzkula (red.), *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia i homilie*, Rzym 1986, 1988<sup>2</sup>, s. 58-74.
- Jan Paweł II, *W służbie odpowiedzialnej wolności*. Orędzie Ojca Świętego na Międzynarodowy Dzień Środków Społecznego Przekazu, w: Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, E. Weron, A. Jaroch (oprac.), t. 4, cz. 1, Poznań 1989, s. 579-583.
- Jan Paweł II, *Wy jesteście solą ziemi, wy jesteście światłem świata*. Orędzie na XVII Światowy Dzień Młodzieży, „*L'Osservatore Romano*” 22 (2001) nr 2, s. 6-8.
- Jan Paweł II, *Wychowanie młodego pokolenia* (17 VIII 1985), w: S. Urbański (oprac.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000, s. 340-341.
- Jan Paweł II, *Zachować duchowe i etyczne wartości rodzinnego życia*. W czasie Mszy św. dla rodzin, Bamenola, Kamerun, 12 sierpnia 1985, w: C. Drażek, A. Flaga, J. Gniewek (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990, s. 191.
- Janke A.W., *Pedagogiczny sens wspomagania człowieka w całościowym kształtowaniu się jako jednostka ludzka*, w: M. Płopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. 1, Elbląg 2005, s. 85-99.
- Janke A.W., *Zdrowie, wychowalność i rodzinność człowieka w ujęciu aksjofilozoficznym*, „*Wychowanie na Co Dzień*” 2011, nr 9, s. 3-12.
- Jankowski K., *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*, Warszawa 1975, 1994<sup>2</sup>.
- Jankowski K., *Przełom w psychologii*, Warszawa 1978.
- Jaroszewski T.M., *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970.
- Jarozuk Z., Czakon W., *Fundacja Szczęśliwe Dzieciństwo i jej system wychowania*, Lublin 1998.

- Jaroszyński P., *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłódna (red.), *Filozofia i edukacja*, Lublin 2005, s. 13-16.
- Jasińska E., *Wzorzec osobowy*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Lublin 2014, kol. 116-117.
- Jasińska K., *Karola Wojtyły ujęcie powinności moralnej a rozumienie istoty wychowania*, „Roczniki Pedagogiczne” 5 (2013) nr 1, s. 5-23.
- Jasińska K., *Powinność moralna w ujęciu Karola Wojtyły i jej znaczenie dla rozumienia istoty wychowania*, Lublin 2011 (praca doktorska; promotor A. Rynio).
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Kraków 2009.
- Jaworska-Witkowska M., *W stronę pedagogiki integralnej*, Szczecin 2007.
- Jaworski R., *Harmonia i konflikty. Empiryczna weryfikacja podstawowego paradygmatu psychologii pastoralnej*, Warszawa 2004, 2006<sup>2</sup>.
- Jazukiewicz I., *Aktualność założeń warstwicowej teorii wychowania Stefana Kunowskiego*, „Roczniki Pedagogiczne” 10 (2018) nr 1, s. 39-54.
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999.
- Jeleńska L., *Przygotowanie do życia przez szkołę*, Poznań 1939.
- Jeleńska L., *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930.
- Jeliński E., *Odpowiedzialność (za słowo) u progu XXI wieku*, w: B. Sobczak, H. Zgólkowa (red.), *Retoryka i etyka*, Poznań 2009, s. 78-83.
- Jerominek F., *Wychowanie do odpowiedzialności*, „Ateneum Kapłańskie” 59 (1967) nr 3, s. 164-169.
- Jeziorański M., *Alienacja młodych w subkulturach*, w: K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, Lublin 2012, s. 283-299.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, Kraków 1996.
- Jundził I., *O samowychowywaniu. Podręcznik dla młodzieży*, Warszawa 1975.
- Juszczyk-Rygałło J., *Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości*, „Edukacja Alternatywna w Teorii i Praktyce” 11 (2016) nr 40, s. 13-24.
- Kaczmarek A., *W poszukiwaniu globalnej tożsamości*, w: B. Bodzioch-Bryła, R. Szczepaniak, K. Walczyk (red.), *Globalizacja w kulturze. Upowszechnienie czy uproszczenie?*, Kraków 2010, s. 291-299.
- Kaczmarek L., *Zarys psychologii neotomistycznej*, Poznań 1958.
- Kaczor A., *Koncepcja kultury Jana Pawła II*, „Akcent” 19 (1998) nr 3, s. 146-153.
- Kagitcibasi C., *Family and Human Development Across Cultures*, New Jersey 1996.
- Kalinowska K., *„Nie grzebać w przeszłości, ale z całym zapalem patrzeć w przyszłość” – na 50. rocznicę śmierci o. Jacka Woronieckiego*, „Paedagogia Christiana” 1999, nr 4, s. 177-187.
- Kalinowski M., *Wolontariat w życiu rodziny*, „Roczniki Teologiczne” 51 (2004) z. 10, s. 151-163.
- Kamińska E., *Młodzieżowy wolontariat*, Radom 2005.
- Kamińska W., *O poszukiwaniu idei „paedagogiae perennis” we współczesnym modelu edukacyjnym*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000, s. 137-144.
- Kamiński A., *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku*, Warszawa 1971.
- Kamiński A., *Nauczanie i wychowywanie metodą harcerską*, Warszawa 1948, 2001<sup>2</sup>.

- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1961, 1998.
- Kandia-Bednarz E., *Odpowiedzialność prawna nauczyciela*, „Znak” 59 (2007) nr 6, s. 54-63.
- Karczewska J., *Dojrzałość osobowa celem wychowania młodzieży chrześcijańskiej w twórczości Stefana Kunowskiego*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin 2010, s. 159-174.
- Karczewska J., *Ewangeliczny ideał życia w refleksji Stefana Kunowskiego*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000, s. 115-127.
- Karczewska J., *Integralne wychowanie. Chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce 2012.
- Karolewicz G., *Nauczyciele akademicy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w okresie międzywojennym*, t. 2, Lublin 1996.
- Karolewicz G., *Ojciec Jacek Woroniecki (1878-1949) jako wychowawca inteligencji katolickiej*, w: E.J. Kryńska (red.), *Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 2, Białystok 2006, s. 149-158.
- Karpińska B., *Aktualności „Katolickiej etyki wychowawczej” Jacka Woronieckiego OP*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 3, s. 126-132.
- Karta Nauczyciela*, Warszawa 2002.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.
- Kawalec P., Błachut A. (red.), *Odpowiedzialność społeczna w innowacyjnej gospodarce*, Lublin 2011, s. 210-258.
- Kazubowska U.B. (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010.
- Kazubowska U.B., *Odpowiedzialność – różnorodność ujęć i jej znaczenie w rodzinnych procesach wychowawczo-socjalizacyjnych*, w: U.B. Kazubowska (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010, s. 88-101.
- Kempny M., *Globalizacja*, w: W. Kwaśniewicz i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998, s. 241-245.
- Kempys M.J., *Rola cnót moralnych w dążeniu ku pełni człowieczeństwa w świetle pism o. Jacka Woronieckiego*, Kraków 2005.
- Kępiński A., *Poznanie chorego*, Warszawa 1978.
- Kielar-Turska M., *Rozwój dziecka*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006, s. 483-495.
- Kiereś B., *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017.
- Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.
- Kiereś B., *Wychowawca w relacji z nastolatkiem – przyczynek do dyskusji*, w: K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, Lublin 2012, s. 95-103.
- Kiereś H., *U podstaw wychowania. Aretologia czy aksjologia*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 11-20.
- Kierkegaard S., *Albo-albo*, tłum. J. Iwaszkiewicz, t. 1, Warszawa 1976, s. 158-159.
- Kim jest?*, „Ślady” 2004, nr 6, s. 8.
- Kim jestem?*, „Drogi Akcji Katolickiej” 1 (1934) nr 2, s. 5-6.

- Klose A., *Odpowiedzialność społeczna dzisiaj*, tłum. Z. Kowalska, Kraków 1999.
- Kodeks prawa kanonicznego*, Poznań 1984.
- Kofta M., Michałowska K., *Swoboda wyboru roli a odporność na nacisk społeczny*, „*Studia Psychologiczne*” 19 (1980) z. 2, s. 59-71.
- Koj L., *Powinności w nauce*, t. 1: *Określenie i poznawalność powinności*, Lublin 1998.
- Kończak J. (red.), *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, tłum. B. Steczek, Kraków 2006.
- Kołecka M., *Wolontariat – Szansa i nadzieja*, w: T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin 2012, s. 201-315.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, 1987<sup>2</sup>.
- Konopacki M., *Wolontariat jako szansa i nadzieja*, w: K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna, praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. 1, Bydgoszcz 2003, s. 531-539.
- Konstytucja dogmatyczna o Kościele „Lumen gentium”*, w: J. Groblicki, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 1968, 2012<sup>2</sup>, s. 104-166.
- Konstytucje Towarzystwa św. Franciszka Salezego*, Rzym 1986.
- Korczyńska E., *Znaczenie przyrody i poznania naukowego w kształtowaniu refleksyjności i odpowiedzialności*, „*Roczniki Pedagogiczne*” 4 (2012) nr 3, s. 29-50.
- Kornas-Biela D., *Poszanowanie życia*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 818-823.
- Kornas-Biela D., *Rodzina w opinii młodego pokolenia*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin 2001, s. 109-134.
- Kosiorowski Z., *Prawna i moralna odpowiedzialność za słowo w nauczaniu adeptów sztuki dziennikarskiej*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 237-250.
- Kostek M., *Wolontariat w hospicjum impulsem do zmiany w człowieku?*, Lublin 2010.
- Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Kraków 2008.
- Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013.
- Kostkiewicz J., *Potencjalność podmiotu wychowania w ujęciu antropologii katolickiej*, „*Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Pedagogika*” 2009, z. 25, s. 11-27.
- Kościelska M., *Odpowiedzialni rodzice z doświadczeń psychologa*, Kraków 2011.
- Kościelska M., *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*, Kraków 2007.
- Kościół o środkach komunikowania myśli*, oprac. J. Góral, K. Klauza, Częstochowa 1997.
- Kowalczyk A.M., *Gwiazdy, celebryci, ludzie sukcesu – autorytety? W poszukiwaniu tożsamości współczesnego człowieka*, w: J. Zimny (red.), *Autorytet, wartość czy fikcja?*, Stalowa Wola 2015, s. 679-688.
- Kowalska Z., *50 lat „Comunione e Liberazione”*, „*Niedziela*” (Lublin) 47 (2004) nr 46, s. 19.
- Kowalski J., *Kultura w integralnym rozwoju człowieka w świetle nauczania papieża Jana Pawła II*, w: J. Kowalski (red.), *Służyć prawdzie i miłości*, Częstochowa 1984, s. 251-268.
- Kowalski J., *Odpowiedzialność moralna*, w: J. Nagórny, K. Jeżyna (red.), *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania moralnego*, Radom 2005, s. 373-376.

- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1976, 2000<sup>10</sup>.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1975.
- Kozłowski R., *Edukacja inkluzyjna w ujęciu papieża Franciszka*, w: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne a wartości*, Szczecin 2017, s. 37-53.
- Kozubek M.T., *Media w pedagogii jedności jako narzędzie w dążeniu do powszechnego braterstwa. Przykład z trzech kręgów kulturowych: Europy, Afryki i Ameryki Południowej*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 337-354.
- Krajczyński J., *Wychowanie dzieci i młodzieży w świetle posoborowych dokumentów Stolicy Apostolskiej i Konferencji Episkopatu Polski*, Płock 2002.
- Krakowiak K., *Niepełnosprawni we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialności*, Lublin 2017.
- Krasnodębski M., *Arystotelesowa teoria wychowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2009, nr 1-2, s. 15-27.
- Krasnodębski M., *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego*, „Studia Elckie” 2009, nr 11, s. 29-58.
- Kratochvil S., *Psychoterapia. Kierunki, metody, badania*, tłum. A. Ciechanowicz, M. Erhardt-Gronowska, Warszawa 1974.
- Krawczyk M., *Metody wychowania moralnego*, Warszawa 1965.
- Krąpiec M.A., *Ja – człowiek*, Lublin 1974.
- Krąpiec M.A., *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1978, 2017.
- Krąpiec M.A., *Prawo naturalne a prawo pozytywne*, w: J. Guzowski (red.), *Człowiek sumienia. Materiały II Spotkań Naukowych w „Hosianum”*, Olsztyn 1997, s. 126-161.
- Kreutz M., *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*, Warszawa 1946, Lublin 2011.
- Kromolicka B., *Działalność Koła Wolontariatu Studenckiego na rzecz dzieci potrzebujących pomocy*, w: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, t. 3, Lublin 2003, s. 161-168.
- Kromolicka B., *Wolontariat*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 118-130.
- Kron F.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, tłum. E. Cieślak, Sopot 2012.
- Król R.L., *Klasyczny ideał wychowania w kręgu wartości tradycyjnych*, Warszawa 2015.
- Krüger H.H., *Metody badań w pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk 2005, 2007<sup>2</sup>.
- Kryszkiewicz B., *Pedagogicum*, w: S. Marczak, *Samowychowanie według Ojca Bernarda Kryszkiewicza*, Kielce 2003, s. 155-164.
- Krzezińska-Żach B., *Wolontariat w służbie osób terminalnie chorych na przykładzie Hospicjum „Dom Opatrzności Bożej” w Białymstoku*, w: T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin 2012, s. 342-348.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Kraków 2007.
- Księga semestralna programu Akademii Młodzieżowej, semestr letni 2006/2007*, „Teczka”, nr 5, 410 (mps).
- Kubiak-Szymborska E., *Ideały i wzory osobowe w wychowaniu*, w: E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (red.), *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz 2002, s. 120-132.
- Kubinowski D. (red.), *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, Lublin 2006.

- Kubinowski D., Nowak M., *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, s. 171-187.
- Kuderowicz Z., *Problem odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze*, w: B. Prandacka (red.), *Interdyscyplinarne podstawy ochrony środowiska przyrodniczego*, Wrocław 1993, s. 17-23.
- Kukołowicz T., *Koncepcja wychowania w ujęciu Ludwika Jeleńskiej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 18 (1990) z. 2, s. 31-41.
- Kukołowicz T., „Osoba i czyn” Karola Wojtyły podstawą programu wychowania osoby, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 55-60.
- Kukołowicz T., *Pedagogika ogólna a teoria wychowania*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 7-13.
- Kukołowicz T., *Podmiotowość wychowanka*, w: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 81-87.
- Kukołowicz T., *Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa 1978.
- Kukołowicz T., *Pomoc w samowychowaniu. Katecheza w służbie nadziei*, „Młodych Problemy” 1986, nr 2, s. 72-90.
- Kukołowicz T., *Stefana Kunowskiego koncepcja wychowania integralnego*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999, s. 219-222.
- Kukołowicz T. (red.), *Teorie wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996.
- Kukołowicz T., *Własna aktywność wychowanka jako czynnik wychowania*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 33-42.
- Kukołowicz T., *Wychowanie do samowychowania warunkiem osiągnięcia dojrzałej osobowości*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997, s. 49-57.
- Kukołowicz T., *Wychowujący nauczyciel*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 67-72.
- Kukołowicz T., Hamerlska A., *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 15-32.
- Kunowski S., *Formy rozwojowe w pracy katechetyczno-wychowawczej*, „Katecheta” 10 (1966) nr 3, s. 97-103.
- Kunowski S., *Podstawowe zasady wychowania w Deklaracji*, „Ateneum Kapłańskie” 60 (1968) z. 6, s. 414-424.
- Kunowski S., *Podstawy dojrzałej osobowości wychowawcy chrześcijańskiego*, „Colloquium Salutis” 4 (1972), s. 151-178.
- Kunowski S., *Podstawy pedagogiczne rozwijania życia wewnętrznego*, w: E. Weron (red.), *Ku odnowie życia wewnętrznego*, Poznań 1972, s. 67-98.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, 1993, Warszawa 1996, 2001.
- Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.
- Kunowski S., *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość*, Lublin 1946.
- Kunowski S., *Religia w wychowaniu człowieka*, „Ateneum Kapłańskie” 50 (1958) nr 1, s. 3-15.

- Kunowski S., *Uwarunkowania edukacji wspólnotowej w duchu sprawiedliwości i pokoju*, w: J. Krucina (red.), *Dei virtus. Kardynałowi Bolesławowi Kominkowi w hołdzie*, Wrocław 1974, s. 127-143.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
- Kunowski S., *Wpływ techniki na osobowość człowieka*, „Zeszyty Naukowe KUL” 6 (1963) z. 3, s. 37-59.
- Kunowski S., *Wychowanie do odpowiedzialności społecznej*, „Wrocławskie Studia Teologiczne” 1 (1969) z. 4, s. 47-76.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, s. 291-319.
- Langeveld M.J., *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart 1962.
- Lausch-Chudy M., *Wychowawcza moc wolontariatu*, w: J. Stala (red.), *Socjalizacja – wyzwanie współczesności*, Tarnów 2010, s. 303-313.
- Legault M., *Pour une philosophie de l'education*, „Cahiers Jacques Maritain” 14 (1986), s. 233-234.
- Lecka-Kowalik A., *Filozofia edukacji i edukacja filozoficzna – antidotum na kryzys?*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłódna (red.), *Filozofia i edukacja*, Lublin 2005, s. 177-187.
- Lendzion A., *Charakter jako struktura osobowości, umożliwiająca integrację i transcendencję osoby*, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji*, Lublin 2014, s. 63-80.
- Lendzion A., *Czynniki integralnego rozwoju młodzieży*, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, Lublin 2010, s. 41-54.
- Lendzion A., *Młodość a wartości charakterologiczne*, Lublin 2012.
- Leo G. de, *Psicologia della responsabilità*, Roma 1996.
- Lepa A., *Logosfera jako środek wychowania do mediów*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 79-92.
- Lepa A., *Pedagogika mass mediów*, Łódź 1998, 2007<sup>3</sup>.
- Leszczuk E., *Wychowanie prospołeczne*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie*, Kraków 1982, 1991<sup>3</sup>, s. 301-367.
- Leśniak P., *Współczesne konteksty wychowania w rodzinie*, w: M. Parzyszek, L. Pietruszka (red.), *Rodzina w przestrzeni życia społecznego*, Lublin 2017, s. 125-135.
- Lévinas E., *Etyka i nieskończony*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, Kraków 1991.
- Lewicki T., *Podmiotowość w edukacji*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 598-599.
- Lewowicki T., *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007, nr 4, s. 43-60.
- Lewowicki T., Galas B., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Liberi di educare. Nel 40 di pubblicazione. „Il rischio educativo” di Luigi Giussani nelle scuola di oggi [...]*, <https://www.youtube.com/watch?v=dkR8fccDnlo>, cons.22 giugno 2018
- Librachowa M., *Poczucia jako odrębne momenty w myśleniu*, „Przegląd Filozoficzny” 25 (1922) nr 3, s. 299-315.
- Ligeża K., *„Areopag” środków społecznego przekazu, jako wyzwanie dla ewangelizacji współczesnej kultury w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2000.



- Lipiec J., *Harcerski szlak*, Kraków 2011.
- Litak S., *Historia wychowania*, t. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2005, 2010<sup>3</sup>.
- Lorenc A., *Wychowanie do samowychowania w działalności Akademii Młodzieżowej*, Lublin 2013.
- Łobacz M., *Telewizja. Szanse i zagrożenia wychowawcze*, Tychy 2007.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Warszawa 1992.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998, 2004<sup>4</sup>.
- Łobocki M., *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 1994.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, 2010<sup>7</sup>.
- Łobocki M., *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa 1990.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, 2010<sup>8</sup>.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, 2009<sup>2</sup>.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, 2009<sup>5</sup>.
- Łuczynski A., *Autorytet i odpowiedzialność w wychowaniu*, w: D. Bis, E. Smółka, R. Skrzyniarz (red.), *Wychowanie wobec współczesnych przemian społeczno-kulturalnych*, Lublin 2012, s. 51-72.
- Łuczynski A., *Integralne wychowanie młodzieży w pedagogii św. Jana Bosko*, „Roczniki Pedagogiczne” 20 (2015) nr 4, s. 25-46.
- Łuczynski A., *Młodzież zagrożona wykluczeniem. Prewencyjny potencjał pedagogiki ks. Jana Bosko*, Lublin 2018.
- Łuczynski A., *Odpowiedzialność wychowawcza*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 672.
- Łuczynski A., *Wychowanie integralne w szkole salezjańskiej*, w: M.L. Opiela, K. Braun (red.), *W kręgu integralnego wychowania. Refleksja teologiczno-pedagogiczna*, Lublin 2017, s. 127-146.
- Maj A., *Integralne wychowanie w szkole katolickiej. Koncepcja i jej rola we współczesnych tendencjach pedagogicznych*, Lublin 2010.
- Maj A., *Ku szkole wychowującej – programy wychowawcze szkoły*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 3 (2003) nr 4, s. 63-75.
- Maj A. (red.), *Tożsamość współczesnej szkoły katolickiej*, Lublin 2015.
- Maj A. (red.), *Wybrane zagadnienia wychowania chrześcijańskiego*, Lublin 2009.
- Maj A., *Wychowanie*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 1368.
- Majewski M., *Idee pedagogiczne św. Jana Bosko w świetle soborowej „Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim”*, w: B. Bejze (red.), *W kierunku prawdy*, Warszawa 1976, s. 530-546.
- Majka J., *Chrześcijańska koncepcja wolności a prawo do wolności*, „Znak” 19 (1967) nr 3, s. 287-290.
- Malinowski W., *Harcerstwo w służbie Bogu i Polsce*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 25 (1936) z. 6, s. 291-297.
- Mamzer H., *Telefonia komórkowa jako przejaw makdonaldyzacji*, w: M. Golka (red.), *Od kontrkultury do popkultury*, Poznań 2002, s. 113-130.
- Marchlewicz L., *Koncepcja pedagogiki w pismach o Jacku Woronieckiego (1878-1949)*, „Życie i Myśl” 46 (1999) nr 4, s. 91-94.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków 2017.

- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005.
- Marek Z., *Wychowanie integralne podstawą rozwoju osoby*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2017, nr 1, s. 31-47.
- Mari G., *Democrazia e responsabilità Maritain, Mounier, Bonhoeffer, Capitini e Verri*, Roma 1999.
- Mari G., *Pedagogia Cristiana come Pedagogia dell essere*, Brescia 2001.
- Mari G., *L'agire educativo tra antichità e mondo moderno*, Brescia 2003.
- Mari G., *Filosofia dell'educazione. L'“agire educativo” tra modernità e mondo contemporaneo*, Brescia 2010.
- Mariański J., *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (studium interdyscyplinarne)*, Toruń 2016.
- Mariański J., *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, Lublin 2017.
- Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Lublin 2001.
- Mariański J., *Media w ocenie społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 155-174.
- Mariański J., *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 2, Gdańsk 2007, s. 53-82.
- Mariański J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin 1995.
- Mariański J., *Permisywizm moralny*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 762-767.
- Mariański J., *Sens życia, wartości, religia. Studium socjologiczne*, Lublin 2013.
- Mariański J., *Szanse i zagrożenia wychowania w niestabilnym świecie*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 523-538.
- Maritain J., *Humanizm integralny*, tłum. M. Reutt, Warszawa 1981.
- Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Kraków 1993, s. 61-79.
- Marrou H.I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, L. Degiovanni (red.), Roma 2016.
- Marszałek J., *Bibliografia salezjańskiego systemu wychowania młodzieży*, Kraków 2012.
- Marszałek L., *Ideowe i wychowawcze wartości harcerstwa*, „Więź” 24 (1981) nr 9, s. 78-91.
- Martin J., *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim*, tłum. Ł.P. Matczak, Kraków 2014.
- Martínez-Carbonell Lopéz A., *El pensamiento educativo de Jorge Bergoglio a partir de sus mensajes sobre educación desde 1999 hasta 2013*, „Escuela Abierta” 2015, s. 75-94.
- Marynowicz-Hetka E. i in. (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Łódź 2004.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.
- Materiały do bibliografii harcerstwa za lata 1982-2009*, wybór i oprac. K. Kasprzyk, J. Grzeszczuk, Kraków 2010.
- Matulka Z., *Samowychowanie chrześcijańskie*, Toruń 1995.

- Matulka Z., *Samowychowanie w życiu chrześcijańskim*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 169-179.
- Matusewicz C., *Psychologia wartości*, Poznań 1975.
- Matyjas B., *System prewencyjny św. Jana Bosko*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 1996, nr 11, s. 9-27.
- May R., *Psychologa i dylemat ludzki*, tłum. T. Mieszkowski, Warszawa 1973, 1989<sup>2</sup>.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, w: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna, konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Kraków 2010, s. 9-26.
- Messori V., *Dwa sposoby na życie wiarą. Luigi Giussani*, w: V. Messori, *Pytania o chrześcijaństwo*, tłum. M. Stebart, Kraków 1997, s. 207-218.
- Metrycki S. (red.), *Etos współczesnego nauczyciela. Materiały z Sympozjum dla Nauczycieli i Wychowawców Salezjańskich Szkół i Ośrodków Wychowawczych*, Piła 2006.
- Miano F., *Responsabilità*, Napoli 2009.
- Mianowska E., *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Kraków 2008.
- Michalak J.M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli: studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003.
- Michalak M., *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, s. 19-44.
- Michałowski S., *W stronę pedagogiki integralnej*, w: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993.
- Mierzwiński B., *Odpowiedzialne rodzicielstwo*, w: E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1999, s. 313.
- Milerski B., Śliwerski B., *Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej*, w: B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, s. 284.
- Miller M., *Chór jako miejsce doświadczenia i rozwijania odpowiedzialności*, w: I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red. nauk.), *Sprawności moralne w wychowaniu – wyzwania i rzeczywistość*, Szczecin 2012, s. 295-212.
- Mirek F., *Idea odpowiedzialności w życiu społecznym*, Katowice 1925.
- Misiaszek K., *Aktualność systemu prewencyjnego św. Jana Bosko we współczesnym wychowaniu*, „Seminare” 1998, nr 14, s. 9-25.
- Misiaszek K., *Główne idee systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Seminare” 1987-1988, nr 9, s. 37-65.
- Misiaszek K., *Pedagogia Salezjanów [Towarzystwa św. Franciszką Salezego]*, w: J. Kostkiewicz (red. nauk.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków 2012, s. 229-270.
- Misiaszek K., *Ponadczasowy charyzmat Jana Bosko*, <https://naszdziennik.pl/mysl/66997,ponadczasowy-charyzmat-jana-bosko.html>
- Misztal H., *Mówią święci. Przesłania Jana Pawła II w polskich beatyfikacjach i kanonizacjach*, Lublin 1999.
- Molesztak A., Tchorzewski A.M. de (red.), *Deontologiczne problemy zawodu nauczycielskiego*, Olsztyn 1998.

- Molesztak A., *Wychowanie do odpowiedzialności*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 417-431.
- Molesztak A., Tchorzewski A.M. de, Wołoszyn A., *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Bydgoszcz 1994.
- Morawka I., *Kultura popularna w dyskursie edukacyjnym*, w: B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin 2006, s. 39-52.
- Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007.
- Morbitzer J., *Podstawowe dylematy współczesnej edukacji wspieranej komputerowo*, „Edukacja Otwarta” 1 (2002) nr 4, s. 71-84.
- Morbitzer J., *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, s. 59-68.
- Możdżeń S.I., *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce 2001.
- Muszyński H., *Dialog Kościoła ze światem w obliczu wyzwań XXI wieku*, w: K. Boruń, K. Prus, J. Pękała (red.), *Europa dialogu. Być chrześcijaninem w pluralistycznej Europie. VI Zjazd Gnieźnieński, Gniezno, 16-18 września 2005*, Gniezno 2005, s. 23-31.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1964, 1974<sup>2</sup>.
- Mycek S., *Człowiek i odpowiedzialność*, Sandomierz 2006, s. 9-14.
- Nagórny J., *Postannictwo chrześcijan w świecie*, t. 1, Lublin 1997.
- Nagórny J., *Sumienie – źródło wolności czy zniewolenia?*, w: J. Guzowski (red.), *Kościół wobec przemian w Polsce. Szanse i zagrożenia. Materiały II Spotkań Naukowych w „Hosianum” czyli XII Warmińskich Dni Duszpasterskich*, Olsztyn 1997, s. 41-70.
- Naumiuk A., *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań – opinie i postawy*, Toruń 2007.
- Nawroczyński B., *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Warszawa 1929, 1932<sup>2</sup>.
- Nervo G., *Volontariato*, w: L. Pacomio, G. Bonetti (red.), *Enciclopedia di pastorale*, Casale Monferrato 1993, s. 25.
- Niećko-Bukowska B., *Perspektywa ujęcia odpowiedzialności*, „Investigationes Linguisticae” 16 (2008), s. 130-139.
- Niedziela M.L., *Jacek Woroniecki OP i jego troska o nową świadomość chrześcijaństwa w Polsce*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000, s. 59-79.
- Niedziela M.L., *Kalendarium, życie i działalność ojca Jacka Woronieckiego*, w: M.L. Niedziela (red.), *Śługa Boży ojciec Jacek Woroniecki uczy*, Warszawa 2006, s. 13-38.
- Niesiołowski A., *Wychowanie społeczne*, w: S. Bross (red.), *Katolicka myśl wychowawcza*, Poznań 1937, s. 351-366.
- Niewęglowski J., *Charakterystyczne cechy wychowawcy w stylu ks. Bosko*, w: J. Niewęglowski (red.), *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Warszawa 2000, s. 176-189.
- Nikitorowicz J., *Tolerancja i odpowiedzialność nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 45 (2000) nr 1-2, s. 163-174.
- Nowak M., *Charakter*, w: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin 2002, s. 111-112.

- Nowak M., *Charakter w pedagogice – historia i współczesność*, w: A. Piątkowska, K. Stępień (red.), *Wychować charakter*, Lublin 2005, s. 49-80.
- Nowak M., *Integralna wizja kultury u podstaw chrześcijańskiego wychowania*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000, s. 21-47.
- Nowak M., *Kulturowa inspiracja chrześcijańska a wychowanie*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000, s. 33-46.
- Nowak M., *Kunowski Stefan*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 2, Warszawa 2003, s. 977-980.
- Nowak M., *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Stalowa Wola 1996, s. 47-60.
- Nowak M., *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*, w: M. Nowak, M. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin 2010, s. 50-140.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Lublin 2012.
- Nowak M., *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*, „Rocznik Pedagogiczny” 27 (2004), s. 37-58.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004, s. 230-250.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, 2001.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Wczoraj i dziś pedagogiki uniwersyteckiej*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin 2010, s. 13-40.
- Nowak M., „Wychowalność” człowieka podstawą sensu i znaczenia wychowania, „Roczniki Nauk Społecznych” 20 (2002) nr 2, s. 5-20.
- Nowak M., *Znaczenie kulturowej inspiracji chrześcijańskiej dla wychowania i pedagogiki*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000, s. 21-47.
- Nowakowski P.T., *Czy istnieje dzisiaj potrzeba powrotu do kształcenia cnót?*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 27-33.
- Nowicka-Kozioł M., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1993.
- Ochman M., Jordan P., *Jak pracować z wolontariuszami?*, Warszawa 2001.
- Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, [https://sbc.org.pl/Content/63950/kompetencja\\_aksjologiczna\\_dzieci.pdf](https://sbc.org.pl/Content/63950/kompetencja_aksjologiczna_dzieci.pdf)
- Ogrodzka-Mazur E., „Nowy nieporządek świata” a kształtowanie (się) tożsamości globalnej. *Ku pedagogice odpowiedzialności w XXI wieku*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.), *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 1: *Konteksty teoretyczne*, Toruń 2009, s. 85-99.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, 1998<sup>2</sup>, 2001<sup>3</sup>.
- Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice 1995.
- Olbrycht K. (red.), *Edukacja kulturalna – wybrane obszary*, Katowice 2004.

- Olbrycht K., *Godność w teorii i praktyce wychowania*, w: A. Królikowska, Z. Marek (red.), *Refleksje nad godnością człowieka*, Kraków 2007, s. 103-109.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.
- Olbrycht K., *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*, w: D. Kubinowski (red.), *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, Lublin 2006, s. 79-88.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, 2002<sup>2</sup>.
- Olbrycht K., *Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 2005, s. 329-339.
- Olbrycht K., *Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej*, „*Paedagogia Christiana*” 2003, nr 1, s. 121-135.
- Olczak A., *Granice wolności i odpowiedzialności w wychowaniu dziecka na tle rozważań Jana Pawła II*, w: D. Waloszek (red.), *Pedagogia Jana Pawła II wyzwaniem dla współczesnej myśli i teorii wychowania*, Mysłowice 2008, s. 232-239.
- Olearczyk T., *Mistrzostwo pedagogiczne – szczególnym wyzwaniem dla pedagogiki chrześcijańskiej*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 942-949.
- Olesiejuk E., *Ekologia personalistyczna w twórczości Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Studium pedagogiczne*, Lublin 2018 (praca doktorska; promotor A. Rynio).
- Opiela M.L., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013.
- Opiela M.L. (red.), *W kręgu integralnego wychowania. Refleksja teologiczno-pedagogiczna*, Lublin 2017.
- Opozda D. (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Lublin 2007.
- Opozda D., Opiela M.L., Bis D., Świdrak E. (red.), *Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania*, Lublin 2015.
- Oraison M., *Współczesność a etyka katolicka*, tłum. A. Krasieński, Warszawa 1967.
- Orędzia papieskie na Światowe Dni Komunikacji Społecznej 1997-2002*, oprac. M. Lis, Częstochowa 2002.
- Orkwiszewska A., *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Kraków 2008.
- Orkwiszewska A., *Aksjologiczne aspekty edukacji permanentnej nauczycieli*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin 2004, s. 87-95.
- Orsi M., *Educare alla responsabilità nella globalizzazione. Società della conoscenza e sfide per la scuola*, Bologna 2002.
- Orzeszyna J., *Globalizacja*, w: A. Zwoliński (red.), *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania społecznego*, Radom 2005, s. 159-167.
- Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973, 2000<sup>3</sup>.
- Ossowska M., *Moralność mieszczańska*, Łódź 1956, Wrocław 1985<sup>2</sup>.
- Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1979, 1985<sup>3</sup>.
- Ossowska M., *Odpowiedzialność*, w: J. Hurwic (red.), *Encyklopedia współczesna*, Warszawa 1957, s. 33.
- Ossowska M., *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Lublin 1992.

- Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1967, 2000<sup>2</sup>.
- Ostrowska U., *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*, Kraków 2004.
- Ostrowska U., *Zagadnienie godności w edukacji – przegląd wybranych stanowisk*, w: A. Kicowska, Z. Kwieciński (red.), *Dzielność i troska. Studia zadedykowane prof. Eugenii Malewskiej*, Olsztyn 2005, s. 219-252.
- Ożóg K., *Działalność w wolontariacie – między służbą drugiemu człowiekowi a pseudo-altruizmem*, w: T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin 2012, s. 327-340.
- Ożóg T., *J. Maritaina koncepcja wychowania człowieka*, „Roczniki Nauk Społecznych” 21 (1993) z. 2, s. 5-19.
- Pacek S., *Aktywność samopoznawcza studentów*, Warszawa 1982.
- Pacek S., *Samowychowanie studentów*, Warszawa 1977.
- Pacek S., *Samowychowanie*, w: K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław 1986, s. 290.
- Pacek S., *Wybrane problemy teorii samowychowania*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1976, nr 3, s. 17-39.
- Palka S., *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, w: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 9-14.
- Panuś T., *Postmodernizm*, w: R. Chałupniak i in. (red.), *Wokół katechezy posoborowej*, Opole 2004, s. 338-344.
- Papieska Rada ds. Rodziny, *Ludzka płciowość. Prawda i znaczenie. Wskazania dla wychowania w rodzinie*, Łomianki 1996.
- Papieska Rada Justitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, tłum. D. Chodyniecki i in.; K. Ryczan i in. (red.), Kielce 2005.
- Papież Paweł VI przeciwko wierze ułatwionej*, „Słowo Powszechne” 30.06.1969.
- Parzych K.A., *Dialog jako metoda ewangelizacji współczesnego świata według Jana Pawła II*, Olsztyn 2000.
- Pascal B., *Mysli*, tłum. T. Żeleński (Boy), Warszawa 2001, s. 51-62.
- Pasterniak W., *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991.
- Pastuszka J., *Charakter człowieka. Struktura – typologia – diagnostyka psychologiczna*, Lublin 1959, 1963<sup>2</sup>.
- Pastuszka J., *Filozoficzne i empiryczne pojęcie osoby ludzkiej*, „Roczniki Filozoficzne” 11 (1963) z. 4, s. 45-60.
- Pastuszka J., *Psychologia indywidualna*, Lublin 1938.
- Paszkievicz A., *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*, Warszawa 2014.
- Pawełczyńska A., *Koniec kresowego świata*, Lublin 2003, 2005<sup>2</sup>.
- Peeters M.A., *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej*, tłum. G. Grygiel, Warszawa 2010.
- Péguy C., *Lui è qui*, Milano 1997.
- Perillo D., *Mysł Bergoglii*, „Ślady” 2017, nr 6, s. 35-36.
- Petkovicz A., *Gra, która nie jest zabawą – istota wychowana harcerskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 1074-1088.

- Petkowicz A., *Możliwości wykorzystania metody harcerskiej w wychowaniu*, „Summarius” 1985-1986, nr 34-35, s. 257-267.
- Petkowicz A., *Religijne i społeczne funkcje wychowania harcerskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Kielce 2001, s. 287-289.
- Petkowiak A. (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, Lublin 2009.
- Petrova-Wasilewicz A., *Leksykon ruchów i stowarzyszeń w Kościele*, Warszawa 2000.
- Picht G., *Pojęcie odpowiedzialności*, tłum. K. Michalski, „Znak” 31 (1979) nr 1-2, s. 3-24.
- Picht G., *Pojęcie odpowiedzialności*, w: G. Picht, *Odwaga utopii*, wybór K. Maurin, Warszawa 1981, s. 231-262.
- Piekarz D., *Odpowiedzieć na miłość*, Kraków 1996.
- Pierzchała K., *Korelaty poczucia powinności i odpowiedzialności u młodzieży*, Toruń 1996.
- Pietrasiński Z., *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1977.
- Pionkowski J., *Poczytalność zmniejszona*, „Zdrowie Psychiczne” 11 (1970) nr 3-4, s. 132-145.
- Pirożyński M., *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1992.
- Pius XII, *Encyklika „Mens Nostra”*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze*, oprac. M. Bednarz i in., t. 2, Kraków 1968, s. 26-275.
- Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży „Divini illius Magistri”* (1929), Warszawa 1999.
- Plašienková Z., *Od povinnosti k zodpovednosti*, w: *Filozofia výchovy a problémy vyučovania filozofie*, Bratislava 1998, s. 154-162.
- Pławski S., *Poczytalność ograniczona*, „Państwo i Prawo” 8 (1953) nr 12, s. 821-838.
- Podkowiński T., *Skauting*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 18, Lublin 2013, kol. 276-278.
- Podrez E., *Z historii teorii godności*, w: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003, s. 17-22.
- Podstawa programowa dla Oddziałów Przedszkolnych w Szkołach Podstawowych oraz innych form Wychowania przedszkolnego* (DzU, Zał. nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku).
- Podstawowe zasady wychowania harcerskiego w ZHR*, Warszawa 2005.
- Polak R., *Jacka Woronieckiego głos w sprawie programów szkolnych, cech osobowych nauczyciela oraz zadań wychowawczych szkoły w okresie II Rzeczypospolitej*, „Człowiek w Kulturze” 1999, nr 12, s. 45-62.
- Polak R., *Jacka Woronieckiego pedagogia cnót*, „Cywilizacja” 2004, nr 10, s. 137-147.
- Polak R., *O Jacek Woroniecki, postać i dzieło*, w: *Jacek Woroniecki. W szkole wychowania*, Lublin 2008, s. 7-16.
- Polak R., *Roztropność i jego składniki według Jacka Woronieckiego*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 82-90.
- Pomiankiewicz J., *Nasza odpowiedzialność w życiu publicznym*, „Powinność. Pismo Kulturalno-Społeczne Ziemi Chełmskiej” 2018, nr 3, s. 16-18.
- Pomianowski R., *Kunowski Stefan*, w: E. Ziemann (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 10, Lublin 2004, kol. 233.



- Poreba P., *Ideał wychowawczy w Deklaracji*, „Ateneum Kapłańskie” 60 (1968) z. 6, s. 406-413.
- Porowski M., *Organizacje samorządowe – problem autonomii i funkcji*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1993, 1995<sup>2</sup>, s. 408-416.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Duleba, Warszawa 1995, 2006.
- Potocki A., *Problemy wychowawcze w publicystyce Jacka Woronieckiego OP*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000, s. 119-135.
- Potocki A., *Wychowanie do służby*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, Lublin 2009, s. 39-46.
- Półturzycki J., *Ucz się sam. O technice samokształcenia*, Warszawa 1967, 1972<sup>2</sup>.
- Program nieformalnej edukacji młodzieży województwa lubelskiego*, [http://program.&idItemid-97langakademiamłodziejowa.pl/indeks.php?option-com\\_content&view\\_article&id-6&Itemid\\_9&lang-pl](http://program.&idItemid-97langakademiamłodziejowa.pl/indeks.php?option-com_content&view_article&id-6&Itemid_9&lang-pl)
- Prokopiuk J., *Psychologia humanistyczna a samorealizacja człowieka*, „Życie i Myśl” 30 (1980) nr 6, s. 74-90.
- Przełom w psychologii*, wybór i wstęp K. Jankowski, Warszawa 1978.
- Przewłocka J., *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010. Wolontariat, filantropia. Raport z badań*, Warszawa 2011.
- Radzki K., *Prowadzić w życie. Antropologiczne podstawy wychowania u Jacka Woronieckiego*, Wrocław 2011.
- Raniecka-Bobrowska J. (red.), *Harcerki 1911-1939. Historia, program, wychowanie*, Warszawa 1990.
- Rapa N., *Twórczość jako metoda wychowania do odpowiedzialności społecznej*, w: A. Zadroga, K. Sawicki (red.), *Człowiek – społeczeństwo – gospodarka. Perspektywa odpowiedzialności społecznej*, Lublin 2013, s. 143-156.
- Ratzinger J., *Bóg i świat. Wiara i życie w dzisiejszych czasach. Z kardynałem Josephem Ratzingerem, Benedyktem XVI, rozmawia Peter Seewald*, tłum. G. Sowiński, Kraków 2001, 2005<sup>2</sup>.
- Ratzinger J., *Europa. Jej fundamenty duchowe wczoraj, dziś i jutro*, „Wokół Współczesności. Biuletyn OCIFE” 2004, nr 9, s. 1-9.
- Ratzinger J., *Moje życie. Autobiografia*, tłum. W. Wiśniowski, Częstochowa 2005.
- Ratzinger J., *Sól ziemi. Chryścijaństwo i Kościół katolicki na przełomie tysiącleci. Z kardynałem rozmawia Peter Seewald*, tłum. G. Sowiński, Kraków 2005.
- Ratzinger J., *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkowa, Kraków 1994.
- Rekolekcje Bractwa Comunione e Liberazione. Zapiski z medytacji ks. L. Giussaniego*, w: *Chrystus jest wszystkim we wszystkich*, tłum. W. Janusiewicz, Rimini 1999, s. 30-35.
- Rembierz M., *Pedagogiczna pasja jako filozofia życia*, „Studia z Teorii Wychowania” 7 (2016) nr 1, s. 11-49.
- Rembierz M., *Refleksja moralna nad odpowiedzialnością i etosem filozofa w XX wieku*, w: Z. Plašienková, M. Rembierz (red. nauk.), *Człowiek w społeczeństwie – Človek v spoločnosti*, t. 1: *Spoločnosť, kultura, moralnosť – Spoločnosť, kultura, moralka*, Bielsko-Biala 2008, s. 267-280.

- Rembierz M., „*Sensus catholicus*”. *Uniwersalizm, obiektywizm, realizm. Myśl filozoficzno-teologiczna i działalność pedagogiczno-duszpasterska Jacka Woronieckiego OP w rozprawach i wspomnieniach Stefana Świeżawskiego*, w: J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego OP*, Lublin 2000, s. 207-233.
- Rembierz M., *Spór o koncepcję społeczeństwa i wartość jednostki jako kontekst i wyzwanie dla polskiej myśli pedagogicznej*, „*Polska Myśl Pedagogiczna*” 4 (2018), s. 59-90.
- Reykowski J., *Motywacja. Postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979.
- Robaczewski M., *Doskonałość człowieka celem wychowania*, „*Człowiek w Kulturze*” 1999, nr 14, s. 31-35.
- Rodziński A., *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989.
- Rodziński A., *U podstaw kultury moralnej*, Warszawa 1980.
- Romanowska-Łakomy H., *Droga do człowieczeństwa*, Kraków 2001.
- Comunione e Liberazione. Ruch w Kościele*, Rondoni D. (red.), tłum. W. Janusiewicz, Milano 1989.
- Rowland T., *Wiara Ratzingera. Teologia Benedykta XVI*, tłum. A. Gomola, Kraków 2010.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, w: [www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356](http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356)
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1981, 1988<sup>2</sup>.
- Rusiecki M., *Cele wychowania chrześcijańskiego w aspekcie teorii warstwowej S. Kunowskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 128-159.
- Rusiecki M., *Dojrzałość osobowa nauczyciela*, w: K. Gurda, T. Gacia (red.), *In vinculo communionis. Księga jubileuszowa ku czci Biskupa Kieleckiego Kazimierza Ryczana w 60. rocznicę urodzin*, Kielce 1999, s. 411-428.
- Rusiecki M., *Osobowość nauczyciela*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, s. 976-1000.
- Rutkowiak J., *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, s. 176-191.
- Rybicki R., *Pedagogiczne treści w nauczaniu Jana Pawła II*, „*Wychowawca*” 1995, nr 11, s. 5-7.
- Rynio A., *ABC wychowania do odpowiedzialności*, w: P. Kawalec, A. Błachut (red.), *Odpowiedzialność społeczna w innowacyjnej gospodarce*, Lublin 2011, s. 210-258.
- Rynio A., *Aby objawiło się to, co Bóg już uczynił. O ruchu Comunione e Liberazione*, „*Inspiracje*” 49 (1998) nr 1, s. 16-17.
- Rynio A., *Cele wychowania młodzieży w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia. Analiza pedagogiczna w świetle Prawa i Przyrzeczenia Harcerskiego*, w: A. Petkowicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, Lublin 2009, s. 211-224.

- Rynio A., *Dojrzałość nauczycieli warunkiem twórczego rozwoju i przetrwania cywilizacji*, w: B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, Kielce 2009, s. 41-51.
- Rynio A., *Dziecko przedmiotem troski świętego Jana Pawła II*, w: K. Bocheńska-Włostowska, E. Kopeć (red.), *W trosce o edukację dziecka*, Warszawa 2015, s. 7-28.
- Rynio A., *Doświadczenie wartości własnej osoby drogą rozwoju religijnego*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*, Bydgoszcz 1997, s. 67-78.
- Rynio A., *Etyczno-społeczny wymiar pracy w nauczaniu Jana Pawła II*, w: M. Tkaczyk, M. Krupa, K. Jaworski (red.), *Veritatis in caritate. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Andrzeja Szostka*, Lublin 2016, s. 395-402.
- Rynio A., *Idea narodu i odpowiedzialności za naród w Kazaniach Milenijnych Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 1979 (praca magisterska z teologii; promotor ks. M. Brzozowski).
- Rynio A., *Integralne wychowanie osoby w nauczaniu Jana Pawła II*, w: D. Bis, M.L. Opieła (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2013, s. 13-36.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.
- Rynio A., *Interpretacja poczucia odpowiedzialności ze szczególnym uwzględnieniem psychologii egzystencjalno-humanistycznej*, Lublin 1983 (praca magisterska z psychologii; promotor ks. W. Prężyna).
- Rynio A., *Istotowo-pedagogiczny aspekt kształtowania szacunku dla życia ludzkiego światła „Evangelium vitae” świętego Jana Pawła II*, w: M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś (red.), *Wartość życia a wychowanie. W XX rocznicę encykliki Jana Pawła II „Evangelium vitae”*, Lublin 2015, s. 15-30.
- Rynio A., *Jakość edukacji akademickiej warunkowana potrzebą integralnego wychowania osoby*, w: R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, Lublin 2014, s. 75-91.
- Rynio A., *Jana Pawła II wizja wychowania*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 263-280.
- Rynio A., *Ks. Luigi Giussani. „Ja jestem zerem, Bóg jest wszystkim”*, „Przegląd Uniwersytecki KUL” 2005, nr 3, s. 24.
- Rynio A., *Mądrość jako zapomniana wartość edukacyjna w nabywaniu kompetencji biograficznej*, w: I. Jazukiewicz (red.), *Mądrość jako sprawność moralna w wychowaniu*, Szczecin 2018, s. 39-64.
- Rynio A., *Mysł pedagogiczna Jana Pawła II w kontekście współczesnego sporu o człowieka*, w: J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, t. 1, Łódź 2002, s. 289-304.
- Rynio A., *Nauczyciel – mistrzem czy urzędnikiem? Na marginesie wychowawczego zadania szkoły i pilnej potrzeby dzielności zawodowej nauczycieli*, w: A. Rynio, K. Stępień (red.), *Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji*, Lublin 2014, s. 95-117.
- Rynio A., *Nauczyciel między ideałem mistrzostwa a rzeczywistością*, w: K. Stępień (red.), *Zawód nauczyciel. Trudności i perspektywy*, Lublin 2010, s. 7-29.

- Rynio A., *Oczekiwany etos nauczyciela w sytuacji zmiany systemowej w Polsce*, w: W. Dróżka, B. Gołębiowski (red.), *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, Kielce 1995, s. 111-123.
- Rynio A., *Odpowiedzialna wolność wyzwaniem dla pokolenia współczesnych uczniów i nauczycieli*, w: E. Juško, J. Burgerowa, B. Wolny, D.B. Niziołek (red. nauk.), *Nauczyciel – wychowawca – pedagog. Wyzwania i zadania*, Tarnów 2014, s. 10-26.
- Rynio A., *Odpowiedzialność rodziców za religijno-moralne wychowanie dziecka w rodzinie. Tradycja i współczesność*, w: E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, Białystok 2017, s. 293-311.
- Rynio A., *Ontyczny wymiar wychowania podstawą integralnego wychowania osoby w nauczaniu Jana Pawła*, w: M. Sztaba, A. Różyło (red. nauk.), *Wychowanie w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty*, Lublin 2015, s. 29-51.
- Rynio A., *Pedagogiczna rekomendacja*, w: Benedykt XVI, *„Aby na nowo odkryć radość w wierze...”. Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątpienia i ateizmu*, wybór tekstów, oprac., wprowadzenie oraz komentarze M. Sztaba, Warszawa 2014, s. 7-14.
- Rynio A., *Pedagogia wolności*, „Paedagogia Christiana” 2 (1998), s. 43-55.
- Rynio A., *Pedagogiczne przesłanie Jana Pawła II*, „Inspiracje” 6 (1997) nr 5, s. 7-8.
- Rynio A. (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999.
- Rynio A., *Pedagogika uniwersytecka w życiu i twórczości Profesora Stefana Kunowskiego*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin 2010, s. 13-40.
- Rynio A., *Pilnie oczekiwany wzór osobowy nauczyciela i wychowawcy*, w: E. Juško, M. Borys, S. Sorys (red.), *Spółeczeństwo polskie wobec przemian i wyzwań XXI wieku. Rodzina – edukacja – samorząd*, Kraków 2014, s. 27-49.
- Rynio A., *Podmiotowość w edukacji*, „Dydaktyka Literatury” 25 (2005), s. 161-176.
- Rynio A., *Ponadczasowa wartość integralnej formacji według Edmunda Bojanowskiego*, „Roczniki Pedagogiczne” 9 (2017) nr spec., s. 83-99.
- Rynio A., *Posłuszeństwo, jedność i wolność w komunikowaniu pamięci o Chrystusie i świadczeniu o Nim w dobie globalizacji*, w: D. Koryciński (red.), *Oblicza tradycji chrześcijańskiej bramą nowoczesności. Aspekty interdyscyplinarne*, Huta Komorowska 2017, s. 14-42.
- Rynio A., *Potrzeba promowania aretologicznej tożsamości nauczyciela-wychowawcy*, w: I. Jazukiewicz (red.), *Teoretyczny i praktyczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, Szczecin 2015, s. 41-62.
- Rynio A., *Pozorność i iluzoryczność reformowania edukacji w Polsce*, w: J. Szymczyk, M. Zemło, A. Jabłoński (red.), *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej*, Lublin 2012, s. 127-137.
- Rynio A., *Refleksje nad osobą i dziełem Karola Wojtyły – Jana Pawła II w kontekście jego więzi z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim*, w: R. Skrzyniarz, M. Łobacz, B. Borowska (red.), *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, Lublin 2015, s. 457-470.
- Rynio A., *Refleksje wokół podmiotowości w wychowaniu i edukacji*, w: J. Solak, J. Bluszcz (red. nauk.), *Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje*, Warszawa 2017, s. 147-170.

- Rynio A., *Rodzina szczególnym miejscem kształtowania miłości*, „Roczniki Pedagogiczne” 3 (2011), s. 43-70.
- Rynio A., *Rodzina środowiskiem integralnego wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, w: J.M. Garbula, A. Zakrzewska, W. Szewczuk (red.), *Świat rodziny. Perspektywa interdyscyplinarna wobec trwania i zmiany*, Toruń 2013, s. 28-56.
- Rynio A., *Rozumienie kultury w nauczaniu św. Jana Pawła II* (cz. I), „Powinność. Pismo Kulturalno-Społeczne Ziemi Chełmskiej” 2016, nr 5, s. 9-11.
- Rynio A., *Słowo w procesie wychowania*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 261-276.
- Rynio A., *Słowo wprowadzające*, w: E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów XX wieku*, Lublin 2017, s. 7-16.
- Rynio A., *Specyfika pedagogii nadziei założyciela ruchu Comunione e Liberazione ks. Luigiigo Giussaniego*, w: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red. nauk.), *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, Szczecin 2014, s. 31-58.
- Rynio A., *Specyfika wychowania do wiary w postudze założyciela ruchu Comunione e Liberazione – ks. Luigiigo Giussaniego*, w: J. Walkusz, M. Krupa (red.), *Universitatis servens. Księga Pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Stanisława Wilka SDB*, Lublin 2014, s. 667-680.
- Rynio A., *Społeczno-kulturowy wymiar osoby podstawą integralnego wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, „Pedagogika Kultury” 2 (2006), s. 101-121.
- Rynio A., *Szkoła w wychowaniu moralnym*, „Roczniki Nauk Społecznych” 24 (1996) z. 3, s. 95-106.
- Rynio A., *Szkoła w wychowaniu moralnym*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 359-361.
- Rynio A., *Świętość priorytetowym zadaniem programu duszpasterskiego na nowe tysiąclecie*, w: A. Kryński (red.), *Ewangelizacja a edukacja w trzecim tysiącleciu*, Częstochowa 2002, s. 200-215.
- Rynio A., *Teoria wychowania w akademickiej działalności Profesor Teresy Kukołowicz*, „Roczniki Pedagogiczne” 10 (2018) nr 1, s. 55-73.
- Rynio A., *The Integral Education of a Person as an Opportunity to Develop and Retain Human Identity in „Liquid Modernity”*, w: J. Stala, A. Porębski (red.), *World Youth Days. A Testimony to the Hope of Young People*, Kraków 2016, s. 505-520.
- Rynio A., *Treść przesłania pielgrzymki do Polski*, „Inspiracje” 6 (1997) nr 6, s. 7-8.
- Rynio A., *„W was jest nadzieja”... O wychowaniu młodzieży w postudze duszpasterskiej Jana Pawła II*, „Ethos” 27 (2014) nr 1, s. 155-174.
- Rynio A., *Wkład Stefana Kunowskiego w rozwój pedagogiki katolickiej*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003, s. 115-126.
- Rynio A., *Wokół „Fides et ratio”. Refleksje pedagoga*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000, s. 133-144.
- Rynio A., *Wprowadzenie*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007.
- Rynio A., *Współczesna pedagogika a autorytet*, w: M. Bajan, S.J. Żurek (red.), *Etyka nauczycielska*, Lublin 2011, s. 25-42.

- Rynio A., *Wybrane przykłady wyzwań powszechnej mentalności, z jaką przychodzi się mierzyć życiu konsekrowanemu*, „Konsekrowane Życie. Vita Consecrata – Konsekrowani Obecni w Świecie” 2015, nr 4, s. 8-23.
- Rynio A. (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007.
- Rynio A., *Wychowanie człowieka w duchu „Zmysłu religijnego”*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Kielce 2001, s. 71-84.
- Rynio A., *Wychowanie do samowychowania warunkiem osiągnięcia dojrzałej osobowości*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997, s. 49-57.
- Rynio A., *Wychowanie godne osoby*, „Inspiracje” 7 (1998) nr 1, s. 7-8.
- Rynio A., *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, w: A. Kiciński, L.M. Opieła (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Lublin 2016, s. 95-120.
- Rynio A., *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 1995, 2001.
- Rynio A., *Wychowanie otwarte na hipotezę objawienia*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Kielce 2001, s. 89-92.
- Rynio A., *Wychowanie religijne w pedagogice katolickiej XX wieku*, „Paedagogia Christiana” 2001, nr 1, s. 43-69.
- Rynio A., *Wychowawcza metoda ks. L. Giussaniego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Kielce 2001, s. 98-102;
- Rynio A., *Wychowawcza wizja Jana Pawła II źródłem nadziei dla współczesnych*, w: F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Kraków 1999, s. 155-168.
- Rynio A., *Wychowawcze posłannictwo rodziny chrześcijańskiej w nauczaniu Jana Pawła II*, „Episteme” 2000, nr 9, s. 51-84.
- Rynio A., *Wychowawczy potencjał małżeństwa i rodziny w nauczaniu św. Jana Pawła II*, w: A. Rynio, K. Braun, M. Jeziorański, I. Szewczak (red.), *Obudzić (nie) odkryty potencjał małżeństwa i rodziny*, Lublin 2015, s. 181-212.
- Rynio A., *Wzory osobowe a budowanie autorytetu nauczyciela i wychowawcy*, w: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne a przestrzenie pedagogiczne*, Szczecin 2017, s. 15-44.
- Rynio A., *Wzór osobowy*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 1459-1465.
- Rynio A., *Wzór osobowy wychowawcy*, w: S. Wilk i in. (red.), *Drogowskazy wychowania*, Lublin 2012, s. 61-79.
- Rynio A., *Zasłużony dla pedagogiki nauczyciel akademicki Profesor Stefan Kunowski*, w: A. Królikowska, J. Falkowska (red.), *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli*, Kraków 2018, s. 91-102.
- Rynio A., Braun K., Lenzion A., Opozda D. (red.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Lublin 2012.

- Rynio A., Tomczyk M., *Sprawności moralne jako elementy konstytutywne w formowaniu moralnego charakteru człowieka w twórczości o. Jacka Woronieckiego*, w: I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), *Sprawności moralne w wychowaniu – wyzwania i rzeczywistość*, Szczecin 2012, s. 13-47.
- Rzechowska E., *Rozwój*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 17, Lublin 2012, kol. 460-461.
- Sajdak A. (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków 2005.
- Sakowicz T., *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość i problem edukacyjny*, w: U.B. Kazubowska (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010, s. 31-58.
- Sakowicz T., *Pedagogika pastoralna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 185-192.
- Salamucha A., *Pojęcie rozwoju człowieka w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych” 28-29 (2000-2001) z. 2, s. 159-166.
- Salamucha A., *Problematyka godności człowieka w dyskusjach pedagogicznych*, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin 2010, s. 87-94.
- Santorski J., *Pytania na drogę*, „Newsweek” 2005, nr 2.
- Savorana A., *Vita di Don Giussani*, Milano 2013.
- Scheler M., *Rozważania dotyczące fenomenologii i metafizyki wolności*, „Znak” 15 (1963) nr 11, s. 1274-1278.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika w dialogu*, tłum. D. Sztobryn, Warszawa 1994.
- Schwartländer J., *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, tłum. J. Filek, „Znak” 47 (1995) nr 10, s. 5-19.
- Schwartz S., *Aktywizacja osobistych standardów normatywnych a zachowanie prospołeczne*, „Studia Psychologiczne” 15 (1976), s. 5-33.
- Scola A., *Un pensiero sorgivo*, Genova 2004.
- Sedlaczek S., *Harcerstwo a wychowanie religijne*, „Chrześcijanin w Świecie” 20 (1988) nr 2, s. 88-92.
- Sedlaczek S., *Harcerstwo. Zarys podstaw ideowych i organizacji: próby*, Lwów 1939, Warszawa [1974].
- Sehn J., Spett K., *Poczytalność zmniejszona*, „Państwo i Prawo” 16 (1961) nr 2, s. 286-294.
- Sekula S., *Wychowanie do przyjaźni w dobie współczesnych przemian kulturowych*, Lublin 2014 (praca doktorska; promotor A. Rynio).
- Siek S., *Formowanie osobowości*, Warszawa 1986.
- Siek S., *Osobowość a higiena psychiczna*, Warszawa 1980, s. 39-45.
- Skinner B.F., *Poza wolnością i godnością*, Warszawa 1978.
- Skorowski H., *Zaangażowanie społeczne istotnym wymiarem życia człowieka wiary*, „Roczniki Naukowe Caritas” 5 (2001), s. 59-70.
- Skreczko A., *Pedagogizacja rodziców wyrazem troski o wychowanie*, w: J. Wilk (red.), *Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*, t. 2, Lublin 2003, s. 461-474.
- Skreczko A., *Rola Kościoła katolickiego w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców w Polsce*, Białystok 2011.
- Skreczko A., *Wychowanie do odpowiedzialności*, [https://opoka.pl/biblioteka/ID/w\\_do\\_odp.html](https://opoka.pl/biblioteka/ID/w_do_odp.html)

- Skreczko A., *Znaczenie dwupodmiotowej relacji w wychowaniu dziecka*, „Studia nad Rodziną” 4 (2000) nr 4, s. 123-129.
- Skrzydlewski P., *Ontyczne i społeczne podstawy pedagogiki rodzinnej. Studium z filozofii wychowania i edukacji*, Gdańsk 2018.
- Skrzydlewski P., *Prawo człowieka do edukacji*, w: P. Jaroszyński i in. (red.), *Filozofia i edukacja*, Lublin 2005, s. 129-134.
- Skrzyniarz R., *Kunowski Stefan*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUL*, t. 1, Lublin 2018, s. 601.
- Skrzyniarz R., *Modlitwa i jej rozumienie w życiu studentów. Uwagi pedagogiczne*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2017, nr 1, s. 295-320.
- Skrzyniarz R., *Sylwetki byłych profesorów i wykładowców pedagogiki KUL*, w: A. Rynio, R. Skrzyniarz (red.), współpr. Ł. Badeńska, *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność*, Lublin 2011, s. 41-64.
- Skrzyniarz R., Lendzion A., Braun K. (red.), *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, Lublin 2012.
- Skubisz-Kępką K., *Ochrona małoletnich przed szkodliwymi treściami w Internecie*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 513-534.
- Slany K., *Przemiany w sferze małżeństwa i rodziny w ponowoczesnym świecie*, w: Z. Strzelecki (red.), *Procesy demograficzne u progu XXI wieku. Polska i Europa*, Warszawa 2003, s. 137-138.
- Smolińska-Theiss B., *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*, Warszawa 1988, s. 69-70.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis*, 1965.
- Sobór Watykański II, *Dekret o misyjnej działalności Kościoła „Ad gentes divinitus”*, 1965.
- Sobór Watykański II, *Dekret o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele „Christus Dominus”*, 1965.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wolności religijnej „Dignitatis humanae”*, 1965.
- Sołtan T., *Wymiar kultury – wymiar człowieczeństwa*, „Kultura – Oświata – Nauka” 1987, nr 3-4, s. 17-31.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, 1967<sup>2</sup>.
- Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973.
- Sowa J., *Podmiotowość w wychowaniu*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 456.
- Sowiński A.J., *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin 2006.
- Sowiński A.J., *Samowychowanie*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 1026.
- Sowiński A.J., *Samowychowawcza aktywność młodzieży*, Szczecin 1990, Wołczkowo 2006.
- Sowiński A.J., *W poszukiwaniu ideału osobowości wolontariusza*, w: B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005, s. 93-105.



- Stachewicz K. (red.), *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy*, Poznań 2009, s. 157-172.
- Stachowski Z., *Kultura w ujęciu Jana Pawła II*, w: Z. Stachowski (red.), *Jan Paweł II a wyzwania współczesności*, Warszawa 1991, s. 25-54.
- Stoch E., *E-learning w kształceniu humanistycznym uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 714-721.
- Strojny J., *Wychowanie religijne i duchowe w genezie ideowej harcerstwa*, w: A. Petkiewicz (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, Lublin 2009, s. 11-22.
- Stolarczyk I., *W trosce o nowe oblicze cywilizacji*, [www.currenda.diecezja.tarnow.pl/archiwum/1-99/r-2htm](http://www.currenda.diecezja.tarnow.pl/archiwum/1-99/r-2htm)
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem*, w: F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993, s. 52-58.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Strzeszewski C., *Wolność osobowa człowieka*, „Zeszyty Naukowe KUL” 10 (1967) nr 1, s. 7-10.
- Styczeń T., *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły. Postowie*, w: T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 491-526.
- Styczeń T., *Człowiek w polu odpowiedzialności za siebie i drugich*, „Communio” 2 (1982) nr 2, s. 45-69.
- Styczeń T., *W sprawie przejścia od zdań orzekających do powinnościowych*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 14 (1966) z. 2, s. 65-80.
- Styczeń T., *Wprowadzenie do etyki*, Lublin 1993.
- Styczeń T., Chudy W., Gałkowski J.W., Rodziński A., Szostek A. (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, 2000<sup>3</sup>, 2010<sup>3</sup> (dodruck).
- Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1987, 1998.
- Sujak E., *Życie jako zadanie*, Warszawa 1978, 1989<sup>3</sup>.
- Svidercoschi G.F., „Poznałem nazizm i komunizm”. *Karol Wojtyła Papież pomiędzy dwoma totalitaryzmami. Historia Jana Pawła II, który zmienił świat*, Marki 2002.
- Syśło M.M., *Technologia informacyjna a edukacja medialna*, w: W. Strykowski, A. Zająć (red.), *Nowoczesne media w kulturze, nauce i oświacie*, Tarnów 1997, s. 25-39.
- Szczęsny W.W., *Kant Immanuel*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 521-523.
- Szewczak I., *Rola środowisk wychowawczych w edukacji medialnej*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 579-559.
- Szewczak I., *Wychowanie jako pomoc życiowa w ujęciu Wolfganga Brezinki*, Lublin 2015 (rozprawa doktorska; promotor A. Rynio).
- Szkoła*, w: B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 227-228.
- Szostek A., *Pogadanki z etyki*, Częstochowa 1993, 2008<sup>3</sup>.
- Szostek A., *Wokół godności, prawdy i miłości. Rozważania etyczne*, Lublin 1995.
- Szostek A., *Woroniecki Jacek*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUL*, t. 2, Lublin 2018, s. 561-562.

- Sztaba M., *Miłość społeczna wewnętrzną formą wychowania społecznego. Refleksje w świetle nauczania społecznego Jana Pawła II i Benedykta XVI*, „Roczniki Pedagogiczne” 3 (2011), s. 27-42.
- Sztaba M., *Spoleczna płaszczyzna wychowania chrześcijańskiego w świetle nauczania Kościoła katolickiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 506-522.
- Sztaba M., *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków 2011.
- Sztaba M., *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Lublin 2012.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005.
- Szudra-Barszcz A., *Odpowiedzialność – aspekt psychologiczny*, w: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 14, Lublin 2010, kol. 335-336.
- Szuman S., *Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości*, Lwów 1938.
- Szymański W., *Globalizacja. Wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2002.
- Szymczyk J., *Odkrywanie wartości. Z problematyki socjologiczno-aksjologicznej*, Lublin 2004.
- Śleziński K., *Taksonomia analizy tekstu filozoficznego*, „Rocznik Pedagogiczny Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej” 2011, nr 1, s. 5-14.
- Śleziński K., *Założenia realizmu ontologicznego i aksjologicznego w koncepcji wychowania Jacka Woronieckiego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2 (2016) nr 2, s. 175-187.
- Ślipko T., *Odpowiedzialność w świetle etyki chrześcijańskiej*, w: J. Pawlica (red.), *O odpowiedzialności. Moralny wymiar odpowiedzialności w życiu publicznym. Materiały III Jagiellońskiego Sympozjum Etycznego*, Kraków 1993, s. 10-14.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1974, 1984<sup>2</sup>.
- Śliwerski B., *Czy szkoła może jeszcze wychowywać?*, w: B. Śliwerski (red.), *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole?*, Kraków 1999, s. 78-101.
- Śliwerski B., *Istota samowychowania w poglądach pedagogicznych Jana Henryka Pestalozziego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Paedagogica et Psychologica” 1990, nr 26, s. 3-9.
- Śliwerski B., *Komentarze do Prawa Harcerskiego*, <http://www.dziewietnastakldh.pl/prawo.htm>
- Śliwerski B., *Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2 (2017) nr 25, s. 39-58.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Przyrzeczenie harcerskie. Historia, metodyka, manipulacja*, Kraków 2009, 2012<sup>2</sup>.
- Śliwerski B., *Samowychowanie jako dominanta uniwersyteckiego kształcenia pedagogów*, w: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Kraków 2003, s. 85-104.
- Śliwerski B., *Samowychowanie w poglądach pedagogicznych Sergiusza Hessena*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Paedagogica et Psychologica” 1984, nr 8, s. 75-84.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, 2015<sup>9</sup>.

- Śliwerski W., *Różne oblicza harcerstwa*, Kraków 2011.
- Światłość świata. Papież, Kościół i znaki czasu. Benedykt XVI w rozmowie z Peterem Seewaldem, tłum. P. Napiwodzki, Kraków 2011.
- Świąder M. (red.), *Skauting w seminarium – walory wychowawcze*, Warszawa 2001.
- Tarnowski J., *Gravissimum educationis*, „Ateneum Kapłańskie” 60 (1968) z. 6, s. 397-405.
- Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982.
- Tarnowski J., *Wprowadzenie do Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, w: J. Grobliński, E. Florkowski, M. Przybył (red.), *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 1968, 2012<sup>2</sup>, s. 473-482.
- Tchorzewski A.M. de, *Aktywność samowychowawcza w aspekcie świadomości zawodowej studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1983, nr 2, s. 37-54.
- Tchorzewski A.M. de (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998.
- Tchorzewski A.M. de, *Rozwijanie aktywności samowychowawczej młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1972, nr 2, s. 35-36.
- Tchorzewski A.M. de, *Samodzielność młodzieży akademickiej w zakresie podejmowania pracy nad sobą*, „Zeszyty Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie. Prace Wydziału Pedagogicznego” 1983, nr 13.
- Tchorzewski A.M. de, *Samowychowanie drogą osobistego rozwoju człowieka*, w: A. Walulik, J. Mółka (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Kraków 2017, s. 193-208.
- Tchorzewski A.M. de, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, w: *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, s. 89-100.
- Tchorzewski A.M. de, *Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej*, w: A.M. Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Bydgoszcz 2002, s. 39-48.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, w: D. von Hildebrand, J. Tischner, J. Paściak, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 1982, s. 55-141.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.
- Tischner J., *Swemu istnieniu zaufać*, w: J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Kraków 1982, s. 43-50.
- Tischner J., *W poszukiwaniu istoty wolności*, „Znak” 22 (1970) nr 7, s. 821-838.
- Tomashevsky K., *Badania nad procesem wychowania uczniów ku odpowiedzialności w toku nauczania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 33 (1988), nr 3.
- Tomczyk-Jadach M., *Na manowcach antypedagogiki*, „Wychowawca” 2004, nr 12, s. 19.
- Tornielli A., *„Współpracownicy prawdy”. Biografia Benedykta XVI*, tłum. B. Tomaszek, Kraków 2005.
- Tuchacz-Kurdziel A., *Na czym polega praca nauczyciela, hospicyjnego centrum wolontariatu i koordynatora wolontariatu?*, w: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Gdańsk 2009, s. 101-108.
- Tyburski W., *Odpowiedzialność – tradycja i współczesność*, w: H. Ciążela, W. Dziarnowska, W. Tyburski (red.), *Wobec zagrożenia globalnym kryzysem ekologicznym: technologiczna korekta czy aksjologiczna przebudowa?*, Warszawa 2010, s. 17-24.

- Tyszka Z. (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001.
- Uchnast Z., *Koncepcja smutku i depresji w psychologii egzystencjalnej*, „Roczniki Filozoficzne” 24 (1976) z. 4, s. 105-120.
- Uchnast Z., *Rollo Maya fenomenologiczno-egzystencjalna koncepcja osobowości*, „Roczniki Filozoficzne” 23 (1975) z. 4, s. 37-45.
- Umowa o współpracy*, „Teczka” nr 4, 410: *Programy wychowawcze, organizacja nauczania i wychowania*, Archiwum Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo.
- Ustawa o Organizacji Pożytku Publicznego i Wolontariacie z dnia 24 kwietnia 2003 r.*, DzU z 29 maja 2003, nr 96, poz. 873.
- Uszkiewiczowa L., *Poczytalność zmniejszona w świetle materiału sądowo-psychiatrycznego*, „Psychiatria Polska” 7 (1973) nr 2, s. 125-131.
- Valli A.M., *Ratzinger na celowniku. Dlaczego go atakują? Dlaczego jest słuchany?*, tłum. M. Masny, Kraków 2011.
- Ventorino F., *Luigi Giussani. La virtù del amicizia*, Genova 2011.
- Ventorino F., *Luigi Giussani. La virtù della fede*, Genova 2012.
- Ventorino F., *Luigi Giussani. La virtù della speranza*, Genova 2013.
- Verhack I., *Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 79-89.
- Vidal M., *Manuale di etica teologica*, t. 1: *Morale fondamentale*, Assisi 1994.
- Wachowicz B., *Druhno Oleńko! Druhu Andrzeju! Gawęda o twórcach Harcerstwa Polskiego Oldze i Andrzeju Małkowskich*, Warszawa 1995, 2003<sup>3</sup>.
- Walaszek Ł., *Wychowanie moralne w ujęciu adhortacji apostołskiej Papieża Franciszka pod tytułem „Amoris laetitia”*, w: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne a wiara*, Szczecin 2017, s. 61-74.
- Walczak-Duraj D., *Podstawy współczesnej socjologii*, Pabianice 2006.
- Walewander E., *Pedagogia katolicka w diecezji lubelskiej 1918-1939*, Lublin 2007.
- Warzeszak S., *Odpowiedzialność za życie. Próba zastosowania w etyce życia Hansa Jonasa zasady odpowiedzialności*, Warszawa 2003.
- Weinschenk R., *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, tłum. J. Jurczyński, Warszawa 1996, 2000.
- Węgrzynowicz J., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971.
- Wielgus S., *Postmodernizm*, w: R. Czekalski (red.), *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, Płock 1998, s. 33-48.
- Wierzbicki A.M., *Chcę przekazać młodzieży to, co sam otrzymałem*, „Ethos” 10 (1997) nr 38-39, s. 227-238.
- Wierzbicki A.M., *Kruche dziedzictwo. Jan Paweł II od nowa*, przedmowa K. Tarnowski, Warszawa 2018.
- Wierzbicki A.M., Ritter C., Merecki J. (red.), *Świadkowie świadka*, Lublin 2003.
- Wierzbicki M., *Nauczyciel w szkole salezjańskiej*, Warszawa 2011.
- Wildiers N.M., *Obraz świata a teologia*, Warszawa 1985.
- Wilk J., *Atmosfera rodzinna w wychowaniu*, w: M. Majewski (red.), *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko*, Kraków 1988, s. 89-96.
- Wilk J., *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle doktryny Kościoła katolickiego*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 283-298.

- Wilkowski E., *W poczuciu odpowiedzialności za kraj, społeczność lokalną*, „Powinność. Pismo Kulturalno-Społeczne Ziemi Chełmskiej” 2018, nr 3, s. 13-15.
- Winiarski M., *Funkcje organizacji i stowarzyszeń społecznych w środowisku lokalnym*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1993, 1995<sup>2</sup>, s. 195-213.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.
- Wistuba G., *Chrześcijańskie zobowiązanie przemieniania świata. Zadania wynikające z funkcji pasterskiej pośrednictwa zbawczego w ujęciu o. Jacka Woronieckiego OP*, „Warszawskie Studia Pastoralne” 10 (2009), s. 47-55.
- Wistuba G., *Ojca Jacka Woronieckiego paedagogia perennis*, „Cywilizacja” 2003, nr 7, s. 235-246.
- Wiśniewski R., *Bełkot aksjologiczny w komunikacji międzyludzkiej*, w: E. Okońska, K. Stachewicz (red.), *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy*, Poznań 2009, s. 157-172.
- Witkowski T., *Dorobek dydaktyczny i naukowy Profesora dr. hab. Stefana Kunowskiego (1909-1977)*, „Roczniki Filozoficzne” 27 (1979) z. 4, s. 7-29.
- Wojnar I., *Humanistyczna pedagogika – w nieprzyjnym otoczeniu*, w: I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 27-41.
- Wojtyła K., *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Rzym 1991.
- Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Wrocław 1982, Lublin 2018.
- Wojtyła K., *Miłość a odpowiedzialność*, „Ateneum Kapłańskie” 59 (1959) z. 2, s. 140-142.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1960, 1982, 1986.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Lublin 1986, 2015.
- Wojtyła K., *Nauczyciel i Pasterz*, t. 1: *Listy pasterskie – komunikaty – zarządzenia, 1959-1978*, zebrał i oprac. M. Jagosz, Rzym 1987.
- Wojtyła K., *O metafizycznej i fenomenologicznej podstawie normy moralnej. Na podstawie koncepcji św. Tomasza z Akwinu i Maxa Schelera*, w: K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 1991, s. 231-252.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969, 1985<sup>2</sup>.
- Wojtyła K., *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne” 24 (1976) z. 2, s. 5-39.
- Wojtyła K., *Perspektywy człowieka – integralny rozwój a eschatologia*, „Colloquium Salutis” 7 (1975), s. 133-145.
- Wojtyła K., *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne” w człowieku*, w: T. Styczeń, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 433-444.
- Wojtyła K., *Problem doświadczenia w etyce*, „Roczniki Filozoficzne” 17 (1969) z. 2, s. 5-24.
- Wojtyła K., *Problem teorii moralności*, w: B. Bejze (red.), *W nurcie zagadnień posoborowych*, t. 3, Warszawa 1969, s. 217-250.
- Wojtyła K., *Przed sklepem jubilera*, w: K. Wojtyła, *Tutte le opere letterarie*, Milano 2001, s. 762-870.
- Wojtyła K., *Rodzicielstwo a „communio personarum”*, „Ateneum Kapłańskie” 84 (1975) nr 1, s. 17-31.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1951, 2003<sup>2</sup>.

- Wojtyła K., *Teoria – praxis: temat ogólnoludzki i chrześcijański*, w: T. Styczeń, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Jan Paweł II, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 469-470.
- Wojtyła K., *W poszukiwaniu perfekcjonizmu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne” 5 (1957) nr 4, s. 303-317.
- Wojtyła K., *Wychowanie do prawdy i wolności*, w: K. Czajkowska, M. Jagosz (red.), Jan Paweł II, *Człowiek drogą Kościoła*, Marki 1992, s. 75-81.
- Wojtyła K., *Wykłady lubelskie*, Lublin 1986.
- Wojtyła K., *Znak sprzeciwu. Rekolekcje w Watykanie od 5 do 12 marca 1976*, Paryż 1980, Kraków 1995.
- Wojtyła W., *Transcendencja i uczestnictwo. Wprowadzenie do myśli filozoficznej Jana Pawła II*, Radom 2017.
- Woleński J., *Analiza i odpowiedzialność*, „Znak” 47 (1995) nr 10, s. 56-60.
- Wolsza K., *Logiczna analiza struktury odpowiedzialności. Wokół koncepcji Józefa M. Bocheńskiego OP*, w: P. Morciniec (red.), *Haurietis de fontibus*, Opole 2005, s. 183-205.
- Wołoszyn S., *Kategoria „powinności” jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki. Jak ją rozumieć?*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 11-14.
- Wołoszyn S., *Wychowanie w starożytnej Europie*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2004, s. 93-95.
- Woroniecki J., *Cnoty kardynalne męstwa*, „Szkoła Chrystusowa” 9 (1938) nr 11, s. 233-243.
- Woroniecki J., *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: wybór W.K. Szymański, oprac. J. Kołataj, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961, s. 189-200.
- Woroniecki J., *Filozoficzne podłoże harcerstwa*, „Tygodnik Ilustrowany” 62 (1921) nr 6, s. 90.
- Woroniecki J., *Gawęda o gawędzeniu*, Poznań 1926, Lublin 2017.
- Woroniecki J., *Historia Katolickiej Akcji Społecznej w XIX wieku. Szkic historyczno-społeczny*, Lublin 1906.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1: *Etyka ogólna*, t. 2, cz. 1-2: *Etyka szczegółowa*, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Ojciec duchowy harcerstwa polskiego*, „Harc mistrz” 1921, nr 4.
- Woroniecki J., *O przyszłość ruchu skautowego w Polsce*, „Rok Polski” 3 (1918) nr 8, s. 451-467.
- Woroniecki J., *Oświata a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916) nr 8, s. 35-49.
- Woroniecki J., *Polscy obywatelsi w Szwajcarii*, w: *W kwestii wychodźstwa polskiego. Cztery rozprawy*, Poznań 1906, s. 161-174.
- Woroniecki J., *Program pedagogiki katolickiej*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 15-36.
- Woroniecki J., *Przewodnik po literaturze polskiej dla osób pragnących pogłębić swe wykształcenie w dziedzinie wiary katolickiej*, Lwów 1914.
- Woroniecki J., *Przyszłość ruchu skautowego w Polsce. Noworoczna jednodniówka skautowa*, Kraków 1917.
- Woroniecki J., *Społeczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916) nr 8, s. 17-31.
- Woroniecki J., *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński” 1-2 (1923-1924), s. 226-247.

- Woroniecki J., *Szkoła narodowa a nauczanie języka ojczystego*, „Rok Polski” 1 (1916) nr 1, s. 29-43.
- Woroniecki J., *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935, Lublin 2002.
- Woroniecki J., *Uczeń czy książka*, „Rok Polski” 3 (1918) nr 11, s. 696-706.
- Woroniecki J., *Uwagi z powodu „Naszej Młodzieży” Scriptorum. Odczyt wygłoszony w jednym z Towarzystw Zjednoczonych*, Lwów 1903.
- Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły*, Kraków 2000.
- Wysocka E., *Wzór osobowy*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 628-639.
- Zagajewski A., *Przeciw wolności i godności*, „Znak” 30 (1978) nr 7-8, s. 1034-1037.
- Zalewski D., *O sztuce samowychowania. Poradnik praktyczny*, Lublin 2007.
- Zamoyska J., *O wychowaniu*, Poznań 1907, Lublin 2002.
- Zanussi K., *Złe wychowanie – Spojrzenie artysty na konflikt wymogów rynku i wartości, które chcielibyśmy promować w wychowaniu*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin 2010, s. 93-98.
- Zasady pedagogiki katolickiej w świetle dogmatu odkupienia i grzechu pierworodnego*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 28 (1939) z. 1-2, s. 26-53.
- Zavalloni R., *Educarsi alla responsabilità*, Milano 1986.
- Zdaniewicz W. (red.), *Religia a mass media. Znaczenie środków społecznego przekazu w kulturze religijnej Polski*, Ząbki 1997.
- Zdybicka Z.J., *Zapomnienie Boga zagubieniem człowieka*, w: T. Styczeń, Z.J. Zdybicka (red.), *Czytając, „Przekroczyć próg nadziei”*, Lublin 1995, s. 119-131.
- Znamierowski C., *Wina i odpowiedzialność*, Warszawa 1957.
- Zuchowski J., *Samorealizacja i wychowanie z inspiracji filozofii i psychologii humanistycznej*, w: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Lublin 1994, s. 63-69.
- Zulehner P.M., *Schronienie dla duszy. Ćwiczenia duchowne dla niezbyt pobożnych*, tłum. A. Kalbarczyk, Poznań 2006.
- Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej*, w: B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 284.
- Zwoliński A., *Środki społecznego przekazu*, w: A. Zwoliński (red.), *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*, Radom 2003, s. 504-511.
- Zych A.A., *Organizacje pozarządowe*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 162-163.
- Żebrowski J., *Odpowiedzialność jako wartość i jej wychowawcze implikacje*, w: U.B. Kazubowska (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Toruń 2010, s. 15-30.
- Żmudziński W., *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Kraków 2008, s. 51-63.
- Żulińska B., *Ku zmartwychwstaniu (zagadnienia pedagogiczne)*, New York 1950.
- Żulińska B., *O ideałach w wychowaniu*, Kraków 1936.
- Żulińska B., *Wychowanie religijno-moralne dzieci w wieku szkolnym*, Poznań 1936.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, oprac. S. Wołoszyn, t. 3, Warszawa 1966, t. 3, ks. 1, Kielce 1998<sup>2</sup>.





# Streszczenie

**D**o podjęcia zagadnienia wychowania do odpowiedzialności w świetle teorii i praktyki edukacyjnej skłoniło mnie m.in. upowszechnianie, współcześnie bardziej niż kiedykolwiek, ideału człowieka odpowiedzialnego przy równoczesnym braku realnej odpowiedzialności konkretnych osób i coraz gorszej kondycji globalnego społeczeństwa, szkoły, rodziny, państwa.

Analizy, które zostały podjęte w dysertacji mają na celu włączenie wąskiego aspektu problematyki wychowania do odpowiedzialności w szerszy nurt badań z zakresu integralnie rozumianej teorii wychowania, pedagogiki ogólnej, chrześcijańskiej i społecznej oraz personalistycznej filozofii i etyki pedagogicznej. Wynika to z racji postawienia zagadnienia wychowania do odpowiedzialności w centrum problemów rozprawy na tle negatywnych skutków współczesnych przemian społecznych i kulturowych.

Nie ulega wątpliwości, że przedstawienie bogactwa teoretycznych przesłańek, jak i praktycznych rozwiązań dotyczących odpowiedzialności i ukazanie jej miejsca w wychowaniu współczesnego człowieka jest sprawą ważną oraz konieczną. Wskazywanie na odpowiedzialność jako jeden z podstawowych wymiarów, który opisuje człowieka i decyduje o jego szczególnej pozycji w zastanym świecie, a zarazem pokazuje ją jako wartość wychowawczą i więź łączącą wychowanka z wychowawcą miało wpływ na to, by w niniejszej dysertacji, bez uciekania od współczesności, powrócić do tradycji edukacji chrześcijańskiej i wychowania klasycznego, a wobec przejawów istniejącego kryzysu wychowania rozwijać je w sposób twórczy i realistyczny. Przestrzenią wychowania do odpowiedzialności uczyniłam teorię i praktykę pedagogiki integralnej bazującej na całościowym i realistycznym rozumieniu wychowanka, uwzględniającym jego możliwości, wewnętrzne ograniczenia i zewnętrzne zagrożenia. Założyłam, że każdemu wychowaniu odpowiada określona koncepcja człowieka, na której konsekwentnie budowana jest taka, a nie inna teoria wychowania. W praktyce pedagogicznej

daje ona podstawy do organizacji procesu wychowania w sposób odpowiadający możliwościom i potrzebom rozwojowym dzieci i młodzieży. W tym pomocna i użyteczna jest stosowna wiedza filozoficzna, psychologiczna, pedagogiczna, biomedyczna, historyczna, kulturowa i teologiczna. Urzeczywistnianie ludzkiej odpowiedzialności związanej z fazą rozwojową jednostki, jej wolnością, godnością i moralnością dokonuje się dzięki swoistej współpracy rozumu, którego zadaniem jest rozpoznanie konkretnych bytów-dóbr oraz woli, która wobec przedstawionych jej dóbr dokonuje wobec jednego z nich aktu chcenia-wyboru. Ze względu na specyfikę aktów wolności, odpowiedzialność stanowi pewną potencjalność, która podlega rozwojowi na drodze formacji ludzkiej, chrześcijańskiej, doktrynalno-teologicznej i dydaktyczno-metodycznej. Rozwój ten polega na doskonaleniu czynności poznawczych oraz ćwiczeniu woli za pomocą eliminowania wad i pomnażania cnót, które ułatwiają jej dokonywanie właściwych wyborów. Biorąc pod uwagę przedstawione zależności, odpowiedzialność samą w sobie, podobnie jak wolność, określa się jako dar, ale i zadanie. Do realizacji wolnych, a zarazem odpowiedzialnych decyzji i czynów konieczny jest wewnętrzny rozwój człowieka, w którym należy uwzględnić rozwijanie dojrzałej wrażliwości moralnej i kształtowanie prawego sumienia. Tylko na mocy wolnych decyzji, rozwój ten może dokonywać się w sposób autentyczny, to znaczy bazować na prawdzie o dobru i jego realizacji. Jednak z powodu ludzkiej słabości i obecności w człowieku elementu przemijania, a zwłaszcza pewnej bezradności w pierwszym okresie życia, dla zaistnienia tego rozwoju konieczna jest pomoc w postaci wychowania.

Rozumienie wychowania do odpowiedzialności, przy uwzględnieniu ścisłego związku z rozumieniem samego człowieka, zmienia się w czasie z pojawianiem się różnych nurtów myślowych i ideologii. W teorii podkreśla się różne aspekty wychowania, czasem uwypukla jego znaczenia, a czasem zupełnie zniekształca lub dewaluuje. Wśród licznych sposobów jego pojmowania interesującą propozycją o charakterze uniwersalnym jest wychowanie do odpowiedzialności, ukształtowane na gruncie inspirowanej chrześcijaństwem pedagogiki integralnej. Jej uniwersalny charakter wynika z faktu, że została ona zbudowana na tradycji realizmu filozoficznego, przez co unika redukcjonizmu w pojmowaniu człowieka, a jednocześnie nie narzuca gotowych schematów rozwiązań. Pedagogika integralna bazuje na rozpoznaniu w człowieku osobowej godności, wolności i potencjalnego charakteru jego natury. Dlatego jednym z jej podstawowych postulatów jest urzeczywistnianie w wychowanku odpowiedzialnej wolności. Istotne jest, aby wychowanek, poznając i rozumiejąc coraz bardziej samego siebie, coraz dojrzałej kochał siebie i innych, a w rezultacie osiągnął życiową mądrość. Integralność wychowania, w które włącza się interesująca nas odpowiedzialność,

obejmuje wychowanie: fizyczne, zdrowotne, intelektualne, społeczne, patriotyczne, rodzinne, w kulturze regionu, estetyczne, moralne, aksjologiczne, religijne, do pracy. Aby je zrealizować, potrzebna jest jak najlepsza znajomość tego, co jest specyficzne i charakterystyczne dla natury ludzkiej i poszczególnych etapów rozwojowych, jak również, co robić, gdy rozwój nie przebiega w sposób harmonijny, co w sposób ewidentny wyznacza specyficzne zadania odpowiedzialności rodzicielskiej i społecznej. Wychowanie do odpowiedzialności, rozumiane w duchu pedagogiki realistycznej, to celowe nawiązywanie relacji z prawdą i dobrem mające integralny charakter, a w konsekwencji obejmujące całego człowieka jako subsystem. Dlatego też w integralnym wychowaniu dziecka, zmierzając do pełnego rozwoju jego osobowości, nie można zrezygnować z formacji intelektualnej, moralno-społecznej i aksjologicznej, wychowania charakteru czy wychowania sprawności moralnych. W integralnej pedagogice i edukacji chrześcijańskiej nie można się odciąć od filozoficznej refleksji, szczególnie dotyczącej człowieka, jego rozwoju i postępowania. Jest ona *implicite* zawarta w koncepcji wychowania i jego praktyce. Integralna pedagogika realizowana w przedszkolu lub szkole, bazując na tworzeniu odpowiedniego klimatu wychowawczego, wskazuje na zasady wychowania i w tym względzie ma związek z refleksją filozoficzną, ponieważ filozofia jest nauką o zasadach (*arché*). Pozwala to na zarysowanie pełnego obrazu integralnego kształtowania możliwości (potencjalności) dziecka, by przez wychowanie, a potem samowychowanie stało się ono tym, kim może być i kim być powinno. W dysertacji uznano, że fakt ten zasługuje na szczególną uwagę ze względu na dewaluację świata wartości w ponowoczesności, która zredukowała odpowiedzialność do jej wymiaru negatywnego, znacznie zawężając horyzont jej rozwoju. Dostrzegając negatywne skutki tego zjawiska, przyjął, że wychowanie do odpowiedzialności widziane w świetle inspirowanej chrześcijaństwem teorii i praktyki pedagogiki integralnej może stanowić adekwatną odpowiedź na zaistniałą sytuację. Znaczny problem stanowi tu jednak brak szerszej znajomości głównych założeń pedagogiki integralnej i tradycji pedagogicznej z nią związanej. Wydaje się, że niniejsza dysertacja, przynajmniej w części, ten brak wypełni i zainspiruje do dalszych poszukiwań.

Każdy człowiek jest zaproszony do podjęcia odpowiedzialności za kształt własnego człowieczeństwa. Celem niniejszej rozprawy było ukazanie zasadniczych aspektów wychowania do odpowiedzialności w teorii i praktyce pedagogiki integralnej. Temat obejmował aspekty antropologiczne, teologiczne, psychologiczne, etyczno-moralne, społeczno-kulturowe, pedagogiczne, mądrościowe i religijno-ascetyczne.

W części pierwszej dysertacji przedstawiono odpowiedzialność jako wartość zagrożoną i problem edukacyjny. Ukazano rozumienie istoty, zakresu i granic

odpowiedzialności. Przybliżono wybrane konteksty braku troski o wychowanie do odpowiedzialności, a idąc w kierunku systematyzacji pojęć, przeanalizowano podstawy wychowania do odpowiedzialności, tkwiące w wychowalności człowieka i przyczynach podejmowania działalności pedagogicznej, godności, wolności i powinności widzianych w kategorii podstaw tegoż wychowania, jak również jego związku z wychowaniem moralnym i samowychowaniem.

W części drugiej, poświęconej formowaniu się wychowania do odpowiedzialności w różnych kontekstach refleksji nad człowiekiem, przedstawiono wybrane koncepcje wychowania chrześcijańskiego widziane przez pryzmat etyczno-filozoficznej refleksji o J. Woronieckiego, wychowania do odpowiedzialności społecznej S. Kunowskiego, specyfiki wychowania do odpowiedzialności w nauczaniu kard. K. Wojtyły – Papieża Jana Pawła II, kard. J. Ratzingera – Papieża Benedykta XVI, kard. J.M. Bergoglio – Papieża Franciszka. Wychowanie do odpowiedzialności ukazane zostało także w wybranych systemach i programach integralnego wychowania – systemie jezuitckim i prewencyjnym św. Jana Bosko, pedagogii R. Baden-Powella, założyciela światowego skautingu, ks. L. Giussanigo, twórcy międzynarodowego Ruchu CL, programie Akademii Młodzieżowej Fundacji Szczęśliwe Dzieciństwo.

W części trzeciej, dotyczącej podmiotów i środowisk wychowujących do odpowiedzialności, wskazano na instytucjonalne oraz pozainstytucjonalne środowiska wychowania, doceniając rolę i znaczenie nie tylko wychowywanych, ale również rodziny, państwa, szkoły, Kościoła, nieformalnych grup odniesienia, wolontariatu czy środków społecznego przekazu. W rozdziale drugim tej części, mając na uwadze wychowanie do odpowiedzialności jako wyzwanie dla wychowujących i wychowywanych, w przyjętym kluczu porządkującym znalazły się następujące kwestie: respektowanie odpowiedzialności jako egzystencjalnej kategorii ludzkiego życia, znajomość potrzeb etycznych i czynników warunkujących występowanie i rozwój poczucia odpowiedzialności, promowanie i hierarchizowanie ludzkich pragnień oraz aspiracji, permanentna formacja i współpraca wszystkich wychowujących.

Jakkolwiek dokonane analizy i refleksje nie wyczerpują podjętego tematu, który okazał się wielorako złożony, a przez to niemożliwy do całościowego opracowania i należytej eksploatacji, to jednak upoważniły do sformułowania licznych uwag i wniosków o charakterze teoretycznym oraz praktycznym.

# Summary

To take up the issue of upbringing in the light of the educational theory and practice, I was encouraged, among other things, to promote, now more than ever, the ideal of a responsible person, taking into consideration a lack of real responsibility of specific people and the deteriorating condition of a global society, school, family or state.

Analyses that have been undertaken in the dissertation aim to include a narrow aspect of the issues of upbringing towards responsibility in a broader range of research in the field of integrally understood theory of education, general pedagogy, Christian and social as well as personalistic philosophy and pedagogical ethics. It is due to the issue of bringing responsibility to the center of the problems of the dissertation against the background of the negative effects of contemporary social and cultural changes.

There is no doubt that the reminder of the legacy of theoretical premises as well as practical solutions regarding responsibility and showing its place in the upbringing of a modern man is an important and necessary matter. Pointing to responsibility as one of the basic dimensions that describes a human being and decides its special position in the existing world, and at the same time shows it as an educational value and the bond connecting a pupil and a pedagogue ordered the author of the dissertation, without escaping from the present day, to return to the tradition of Christian education and classical education. The theory and practice of integral pedagogy based on a comprehensive and realistic understanding of the pupils, which means taking into account their capabilities, as well as their internal limitations and external threats, has been made the space of upbringing towards responsibility. It was assumed that each upbringing is guided by a specific human concept, on which this very and no other education theory is consistently built. In pedagogical practice, it provides the basis for organizing the process of upbringing in a way that suits the opportunities

and developmental needs of children and youth. The appropriate philosophical, psychological, pedagogical, biomedical, historical, cultural and theological knowledge is helpful and useful here. It was also assumed that the realization of human responsibility connected with the developmental phase of the individual, its freedom, dignity and morality is effected by a specific cooperation of reason, which task is to recognize the specific beings-goods and will, which, in relation to the presented goods, makes an act of wanting-choice for one of them. It was also assumed that due to the specificity of acts of freedom, responsibility is a certain potential that is subject to development through human, Christian, doctrinal and theological and didactic-methodical formation. This development consists in perfecting cognitive activities and practicing the will by eliminating defects and multiplying virtues that facilitate its making the right choices. Because of the dependencies presented, responsibility in itself, like freedom, is defined as a gift, but also a task. For the realization of free and at the same time responsible decisions and deeds, the inner human development in which the development of mature moral sensitivity and shaping the right conscience must be taken into account, is necessary. On the other hand, only on the basis of free decisions, this development can be carried out in an authentic way, that is, based on the truth about good and its implementation. However, due to human weakness and the presence of an element of transience in people, and a certain helplessness – especially in the first period of life, for this development to come into existence, a human being needs help in the form of education.

The understanding of upbringing towards responsibility, due to a close connection with the understanding of a human being itself, changes in time with the emergence of various currents of thought and ideologies. The theory emphasizes different aspects of upbringing, sometimes emphasizes its meaning, and sometimes completely distorts or devalues it. Among the numerous ways of its understanding, an interesting proposal of a universal nature turned out to be the proposal to bring up towards responsibility on the basis of integral pedagogy inspired by Christianity. Its universal character results from the fact that it was built on the tradition of philosophical realism, and thanks to this it avoids reductionism in the understanding of a human, and at the same time does not impose ready-made solutions. Integral pedagogy is based on the recognition of the personal dignity, freedom and potential character of a person's nature. For this reason, one of its basic postulates is to implement a responsible freedom in a pupil. The point is for the pupil to get to know and understand himself more and more, love himself and others in a more mature way and achieve life wisdom. The integrity of upbringing, the part of which is the responsibility we are involved in, includes physical, health, intellectual, social, patriotic, family education,

education in the culture of the region, aesthetic, moral and axiological education, not excluding religious education or education towards work. To realize it, the widest knowledge of what is specific and characteristic of human nature and individual developmental stages, as well as what to do when development does not proceed in a harmonious way, which clearly defines specific tasks of parental and social responsibility, is needed. Upbringing towards responsibility, understood in the spirit of realistic pedagogy, is the intentional establishment of relationships with the truth and the good that are integral in character and consequently involve the whole person. Therefore, it was recognized that in the integral upbringing of a child, aiming at the full development of its personality, one cannot give up on the intellectual and moral-social axiological formation, as well as shaping the character or teaching moral skills. In integral pedagogy and Christian education, one cannot cut himself off from philosophical reflection, especially on a human being, its development and behavior. It is included implicitly in the concept of education and its practice. The integral pedagogy implemented, whether in kindergarten or school, basing on the creation of an appropriate educational climate, points to the principles of upbringing, and for this reason is related to philosophical reflection, because philosophy is the science of principles (*arche*). It allows to outline a complete picture of the integral shaping of the child's abilities (potentiality), so that through upbringing and then self-upbringing it would become who it may be and who it should be. In the dissertation it was recognized that this fact deserves special attention due to the devaluation of the world of values in the era of postmodernism, which reduced the responsibility to its negative dimension, thus significantly narrowing the horizon of its development. Recognizing the negative effects of this phenomenon, which became quickly revealed in social life, it was assumed that upbringing towards responsibility seen in the light of Christianity-inspired theory and practice of integral pedagogy can be an adequate response to the situation. A significant problem here is a lack of a broader knowledge of the main assumptions of integral pedagogy and the pedagogical tradition associated with it. It seems that this dissertation at least partly fulfills this lack and inspires further research and exploration.

Based on the analyzes made, it was assumed that every person, regardless of their skin color, social origin or religion, is invited to take responsibility for the shape of their own humanity. The aim of the dissertation was to show the fundamental aspects of upbringing towards responsibility in the theory and practice of integral pedagogy.

Part I of the dissertation revealed responsibility as a value at risk and an educational problem. It showed the understanding of the nature, scope and limits of

responsibility. It approached selected contexts of a lack of concern for upbringing towards responsibility and allowed us, while going towards the systematization of concepts, to look at the basics of upbringing towards responsibility, inherent in human education and the reasons for undertaking pedagogical activity, dignity, freedom and duties as seen in the category of the foundations of upbringing, as well as its connection with moral education and self-upbringing.

Part II was devoted to the formation of upbringing towards responsibility in various contexts of reflection on a human being. In Chapter 1 this context was the selected concepts of Christian education seen through the prism of ethical and philosophical reflection of Father Jacek Woroniecki, upbringing towards the social responsibility of Stefan Kunowski, specificity of upbringing in the thoughts of Cardinal Karol Wojtyła – John Paul II, Cardinal Joseph Ratzinger – Pope Benedict XVI as well as Cardinal Jorge Mario Bergoglio – Francis. In Chapter 2 of this part of the dissertation, upbringing towards responsibility was shown in the selected systems and programs of integral upbringing. From among numerous systems, upbringing towards responsibility in the Jesuit system and the preventive system of St. Jan Bosko were analyzed. Bearing in mind the programs, a responsible education in the pedagogy of the founder of the world scouting Robert Baden-Powell, and upbringing towards responsible freedom according to the founder of the international Movement of Communion and Liberation (CL), – Fr. Luigi Giussani, were created. In the last paragraph of the same chapter the responsibility was shown in the program of the Youth Academy of the Happy Childhood Foundation established 35 years ago in Lublin.

In Part III, which is devoted to the entities and environments upbringing towards responsibility, bearing in mind the effectiveness of educational activities, the institutional and non-institutional educational environments were pointed out, appreciating the role of not only the upbrought themselves, but also the family, state, school, Church, informal reference groups, voluntary work or social media. In Chapter 2 of the same part, bearing in mind the upbringing towards responsibility as a challenge for the upbringing and the upbrought in the accepted ordering key, such issues as: respecting responsibility as an existential category of human life, a knowledge of ethical needs and factors conditioning the occurrence and development of a sense of responsibility, promoting and hierarchizing human desires and aspirations as well as the permanent formation and cooperation of all the pedagogues were found.

Although the analyzes and reflections made do not exhaust the subject taken, which turned out to be complicated in many ways, thus impossible to comprehensively develop and properly exploit, they nevertheless authorized the formulation of numerous remarks and conclusions of both theoretical and practical nature.



# Table of Contents

<b>Introduction</b> .....	11
<b>PART I</b>	
<b>Responsibility as a value at risk and an educational problem</b> .....	31
<b>Ch. 1. The understanding of the nature, scope and limits of responsibility</b> ....	31
1.1 Responsibility as an existentially significant value and the basis for the integral upbringing of a person .....	33
1.2 Different dimensions and aspects of responsibility .....	35
1.2.1 Responsibility in philosophy .....	36
1.2.2 Responsibility in ethics .....	43
1.2.3 Responsibility in the light of psychology .....	51
1.2.4 Responsibility and upbringing .....	65
1.2.5 Responsibility from a psychological perspective .....	76
<b>Ch. 2. A lack of concern for upbringing towards responsibility – selected     contexts</b> .....	79
2.1 Cultural changes with a global dimension .....	80
2.2 Postmodern global ethics, the crisis of education and escape from values .....	89
2.3 A lack of respect for the dignity of the person, the value of human life and the environment .....	95
2.4 Deprecating the educational tradition, family, native culture and religion .....	100
<b>Ch. 3. The need and possibilities of integral development and upbringing     towards responsibility – psycho-pedagogical approach</b> .....	109
3.1 The psycho-pedagogical connotations of integral development and upbringing .....	110
3.2 Basic assumptions, functions and goals of integral upbringing .....	114
3.3 Character as a personality structure that enables the person's integration and transcendence .....	117

3.4	Integral education as a “central intuition” in the Church’s educational tradition .....	124
3.5	The uncertainty of responsibility in the situation of critical mental states, difficult situations and life events of the individual and family social threats .....	133
3.6	Subjective justification for teaching responsibility .....	136
<b>Ch. 4.</b>	<b>The basics of upbringing towards responsibility – towards systematization .....</b>	<b>150</b>
4.1	Human upbringing and the reasons for undertaking educational activity .....	151
4.2	Dignity, freedom and moral duty – the basis for upbringing towards responsibility .....	161
4.3	The connection between responsibility and moral education .....	177
4.4	Upbringing towards responsibility and self-upbringing .....	191
<b>PART II</b>		
<b>The formation of the concept of upbringing towards responsibility in the selected contexts of reflection on a human being .....</b>		<b>207</b>
<b>Ch. 1.</b>	<b>Responsibility in the selected concepts of Christian education .....</b>	<b>209</b>
1.1	Responsibility in the ethical and philosophical reflection of Fr. J. Woroniecki .....	210
1.2	Stefan Kunowski’s education towards social responsibility .....	230
1.3	The specificity of upbringing towards responsibility in the thought of Cardinal Karol Wojtyła – Pope John Paul II .....	245
1.4	Cardinal Joseph Ratzinger’s – Pope Benedict XVI’s understanding of upbringing towards responsibility .....	271
1.5	Cardinal Jorge Mario Bergoglio’s – Pope Francis’ upbringing towards responsibility .....	283
<b>Ch. 2.</b>	<b>Responsibility in selected systems and programs of integral upbringing .....</b>	<b>296</b>
2.1	Upbringing towards responsibility in the Jesuit system .....	297
2.2	Responsibility in the preventive system of St. Jan Bosko .....	308
2.3	Responsibility in the pedagogy of Robert Baden-Powell .....	320
2.4	Upbringing towards the responsible freedom according to Fr. Luigi Giussani .....	337
2.5	Responsibility in the program of the Youth Academy of the Happy Childhood Foundation .....	358
<b>PART III</b>		
<b>The entities and environments raising responsibility .....</b>		<b>371</b>
<b>Ch. 1.</b>	<b>Institutional and non-institutional educational environments .....</b>	<b>372</b>
1.1	Family as a place of integral development and upbringing .....	373

1.2	Upbringing towards responsibility in school education and in out-of-school activities .....	388
1.3	The place of the Church in upbringing towards responsibility .....	413
1.4	The educational meaning of volunteering .....	424
1.5	Responsible education in the media and through the media .....	436
<b>Ch. 2</b>	<b>Upbringing towards responsibility as a challenge for the upbringing and the upbrought .....</b>	<b>448</b>
2.1	Respecting responsibility as an existential category of human life and the goal of integral development and upbringing .....	449
2.2	A knowledge of ethical needs and factors conditioning the occurrence and development of a sense of responsibility .....	454
2.3	Promoting and hierarchizing human desires and aspirations .....	462
2.4	Permanent formation and cooperation of all the pedagogues .....	476
	<b>Conclusion .....</b>	<b>491</b>
	<b>Bibliography .....</b>	<b>503</b>
	<b>Summary .....</b>	<b>557</b>
	<b>Table of Contents .....</b>	<b>561</b>

