

ROZWÓJ OSOBY W PERSONALNO - EGZYSTENCJALNYM WYCHOWANIU CHRZEŚCIJAŃSKIM

Przeżywany dzisiaj kryzys wszelkich ideologii i wartości niewątpliwie ujemnie odbija się na rozwoju nauki o wychowaniu. Zachwiała się bowiem wiara w trwałą skuteczność oddziaływania instytucji pedagogicznych: rodziny, szkoły, Kościoła. Rewolucyjnym postępom dydaktyki, dokonywanym się dzięki coraz doskonalszej technice zdobywania wiedzy, nie towarzyszą bynajmniej analogiczne sukcesy w daleko trudniejszej i delikatniejszej dziedzinie, jaką jest wychowanie człowieka, czyli (najogólniej mówiąc) dokonywanie pozytywnych zmian w jego osobowości, wyrażających się w postępowaniu. Jak na tle takiej sytuacji wygląda problem wychowania chrześcijańskiego? Czy charakteryzuje się ono dzisiaj raczej analizą pozycji dotychczasowych, czy też rodzą się w jego łonie koncepcje nowe?

Otóż do wartości związanych głęboko z tradycją wychowania chrześcijańskiego należy personalizm. Wydaje się jednak, że w publikacjach współczesnych bardziej akcentuje się egzystencjalny niż personalny wymiar chrześcijańskiego wychowania.

Czyżby więc miało miejsce eliminowanie momentu osoby przez moment egzystencji? Właśnie w obecnej rozprawie pragnę zająć się tym zagadnieniem. Chodzi zatem o zbadanie kierunku, w jakim zdążyła pedagogika chrześcijańska. Mimo pozorów problem nie jest abstrakcją, należy bowiem zmierzać do zakreslenia dyrektyw praktycznego działania; wychowanie nie da się przecież zamknąć w świecie teorii.

W pierwszej części, ujętej raczej teoretycznie, nastąpi bliższe przyjrzenie się personalistycznej tradycji wychowania chrześcijańskiego, ale z zarysowującą się w nim tendencją egzystencjalną.

Część druga stanowi próbę wprowadzenia wymiaru egzystencjalnego w praktyczną działalność wychowawczą, opartą na założeniach chrześcijańskich, a zmierzającą do rozwoju osoby ludzkiej.

Pomijam tutaj omówienie różnorodnych nurtów egzystencjalizmu oraz ich ocenę z chrześcijańskiego punktu widzenia. Wchodzi to bowiem w zakres obszernej rozprawy niedawno opublikowanej, która nosi tytuł *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*.

I. CHRZEŚCIJAŃSKI PERSONALIZM EGZYSTENCJALNY

Według Stefana Kunowskiego u podłoża pedagogiki chrześcijańskiej tkwią pewne zasady kierownicze, czyli normy ogólne, które „naprowadzają skutecz-

nie realizację wychowania na cel dyktowany przez wiarę i nadają jej autentyczny charakter chrześcijański"¹. Są to — według tegoż autora — moralizm pedagogiczny, humanizm i personalizm. Wynikają one z chrystocentryzmu pedagogicznego jako zasady naczelnnej. Stanowią przy tym nierozdzielalną całość; przekreślenie którejkolwiek pozbawiłoby to wychowanie jego specyficzności, a są wyrazem samego Chrystusa, będącego podstawą i celem wychowania². Przyjrzyjmy się kolejno trzem pierwszym zasadom, aby zatrzymać się potem dłużej nad personalizmem.

Zasada moralizmu ma oparcie w Ewangelii, ponieważ Jezus Chrystus niejednokrotnie domagał się od uczniów, by nie poprzestawali na wzywaniu Go, ale aby spełniali wolę Ojca w niebie (Mt 7, 21), bo jak drzewo ocenia się po owocach, tak człowieka według jego czynów (Mt 7, 16—20), a w dzień Sądu Ostatecznego wyrok wydany będzie na podstawie tego, cośmy uczynili jednemu z braci „najmniejszych“ (Mt 25, 31—46). Otóż moralizm chrześcijański polega na podporządkowaniu wszystkich dziedzin życia Chrystusowemu prawu moralnemu, którym jest miłość. Jest to zatem moralizm caritogenny, to znaczy dający absolutne pierwszeństwo miłości Boga i bliźniego. Jeśli zastosujemy moralizm do wychowania chrześcijańskiego, określimy go jako pedagogiczny³.

Istotną zaś treść zasady nastawionego teocentrycznie humanizmu chrześcijańskiego polega na stwierdzeniu konieczności niesienia dobra i pomocy drugiemu człowiekowi szukając w nim samego Boga. Również podstawy humanizmu można odnaleźć w Chrystusie, ponieważ „...przeszedł on dobrze czyniąc...“ (Dz 10, 38), był w pełni ludzki głosząc, że „szabat ustanowiony został dla człowieka, a nie człowiek dla szabatu“ (Mk 2, 27), szczególną troską obejmował głodnych, chorych, wzgardzonych, grzeszników, a jako Syn Boży oddał życie za wszystkich (J 10, 11—18).

Zasada personalizmu ma także swe oparcie w słowach i czynach Jezusa Chrystusa, niejednokrotnie odwołującego się do wolnej decyzji swych uczniów „Jeśli kto chce pójść za mną...“ (Mk 8, 21); „Jeśli chcesz być doskonały...“ (Mt 19, 21), który godność ludzką szanuje w małym dziecku (Mt 18, 10), w grzesznicy publicznej (J 8, 1—11), a z każdym najzwyczajszym człowiekiem utożsamia samego siebie (Mt 25, 21—46).

Treścią więc zasady personalizmu chrześcijańskiego jest uznanie godności człowieka oraz jego odpowiedzialnej wolności. Najgłębszy zaś motyw takiego stwierdzenia stanowi fakt stworzenia człowieka na wyobrażenie Boga (Rdz 1, 27), odkupienia go przez Jezusa Chrystusa i uświęcenie łaską Ducha Bożego⁴. Dlatego właśnie przysługuje człowiekowi w odróżnieniu od świata materialnego nazwa osoby.

1. PERSONALIZM W FILOZOFII I W PEDAGOGICE

Termin „personalizm“ pochodzi od słowa łacińskiego *persona*, odpowiadającego wyrazowi greckiemu *prosopon*, co oznaczało pierwotnie maskę, wkładaną przez aktora odgrywającego rolę bohatera mitologii. Za czasów Cyncerona

¹ S. Kunowski, *Tezy przedsoborowe o chrześcijańskim wychowaniu*, Lublin 1963—1964 (maszynopis), 12; Tenże, *Wartości wychowawcze Ewangelii. Sprawozdania Tow. Naukowego KUL*, Lublin 1969, nr 2, 21—26.

² J. A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg in Br. 1939, 14.

³ S. Kunowski, *Założenia i aktualne potrzeby wychowania katolickiego*, AK 65 (1962) 227.

⁴ Tenże, *Podstawy wychowania duszpastersko-katechetycznego*, Kat. 6 (1962) 210—213.

wyrażenia *persona* używano na określenie charakteru człowieka lub jego roli życiowej⁵.

Zanim jednak pojęcie osoby przeszło do filozofii i stało się centralnym punktem personalizmu, zyskało szerokie zastosowanie w teologii pierwszych wieków chrześcijaństwa. Korzystano z niego bowiem dla precyzowania tajemnicy Trójcy Świętej i Wcielenia w walce z herezjami⁶. W średniowieczu przyjmuje się powszechnie definicja osoby proponowana przez Boecjusza (480—525). Termin *personalizm* jest znacznie późniejszy. Mianowicie, gdy Johann Gottfried von Herder (1744—1803) w swej panteistycznej filozofii wysunął myśl, aby Boga nazywać istotą nieosobową (*unpersönliches Wesen*), przeciwników tej koncepcji, wierzących w Boga osobowego, to znaczy istotę rozumną i różną od świata, określono jako personalistów. Słowa „personalizm“ użył Charles Renouvier (1815—1903) na oznaczenie metody, opierającej się na rozumnej wierze w poszukiwaniu praw niedostępnych dla doświadczenia i doszedł w ten sposób do istnienia Boga i nieśmiertelności duszy⁷.

Po tym krótkim nawiązaniu do historii personalizmu, przejdźmy do jego postaci XX-wiecznej. Otóż za twórcę tego nowoczesnego personalizmu uważany jest psycholog i pedagog niemiecki William Stern (1871—1938). Według niego osobą jest „takie istnienie, które mimo wielości części stanowi realną, sobie właściwą, posiadającą samoistny cel, jedność, i jako taka, mimo wielości funkcji częściowych, wykonuje samodzielną, jednolitą, zdążającą do celu czynność“⁸. Ponieważ rzecz jest zawsze tylko zbiorem części składowych, dlatego nie działa jako całość, kierująca się samodzielnie do celu. Autor przeciwstawia więc rzecz osobie, którą określa jeszcze krócej, jako „wielojednię“ (*unitas multiplex*)⁹. Przeciwstawienie osoby i rzeczy, które stanowiło punkt wyjścia teorii Sterna, stopniowo się u niego zaciera i w pojęciu „wielojedni“ odnajdują się osoby zbiorowe: rodzina, naród, ludzkość, a także zwierzęta i rośliny, a nawet przedmioty martwe. Wszystkie osoby są zhierarchizowane — na szczycie znajduje się osoba absolutna, czyli Bóg. Świat rozważany od góry jest osobą powszechną, czyli Bogiem, rozpatrywany natomiast od dołu jest czystą możliwością, materialem dla bytów rzeczowych. Dla wyodrębnienia osoby ludzkiej od rzeczy, Stern używa terminu „osobowość“, którą rozumie jednak jako strukturę idealną, nigdy nie dającą się osiągnąć (w przeciwstawieniu do empirycznego, realnego charakteru „osoby“). Osobowość rozwija się, urzeczywistniając potrójne cele: nadrzędne, czyli hypertelie (od *hyper* — nad i *telos* — cel), np. naród, rodzina, oraz współrzędne, czyli syntelie (od *syn* — razem) — wyrażające się miłością, nienawiścią lub walką wobec ludzi, wreszcie ideowe — ideotelie (od *eidos* — idea, kształt), które dotyczą najwyższych wartości, np. prawda, dobro, piękno, świętość. Podstawą procesu wychowawczego jest według Sterna introcepcja, czyli wchłonięcie w siebie celów obcych i uznanie ich za własne. Z zasady introcepcji czyni Stern nakaz etyczny: „Tak pokieruj swym życiem, aby

⁵ W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961, 78.

⁶ K. Wojtyła, *Personalizm tomistyczny*, Znak 13 (1961) 665. Marksistowski filozof S. Sarnowski nazywa chrześcijaństwo „czołowym inicjatorem pojęcia osoby“ — zob. S. Sarnowski, *Co to jest personalizm*, SF (1969) nr 1, 140.

⁷ Ch. Renouvier, *Le personalisme suivi d'une étude sur la perception externe et sur la force*, Paris 1903, IV n.

⁸ W. Stern, *Person und Sache. System des kritischen Personalismus*, t. 1, Leipzig 1923^o, 16.

⁹ M. Odrzywolski, *Personalizm krytyczny Sterna a pedagogika*, Katowice 1939, 7.

twoje zachowanie względem wartości uświęconych było zarazem spełnianiem twej własnej wartości". Pedagog musi jednak najpierw sam wchłonąć ideały, które będą promieniować na wychowanka i zostaną przez niego przejęte. Swą teorię nazywał Stern personalizmem krytycznym albo panteizmem personalnym. Przyjmował on wprawdzie istnienie Boga, ale zrywał z tradycyjnym pojęciem osoby, właściwym chrześcijaństwu.

Mniej oryginalna była myśl personalistyczna Ernesta Linde (1864—1895), który występował przeciwko panowaniu abstrakcji i wierze w metodę na terenie szkoły¹⁰, największy nacisk kładąc na kształtowanie osobowości ucznia przez takie nauczanie, które będzie wiązało się ze wspólnymi przeżyciami nauczyciela i wychowanków.

Zorganizowaniem szkolnictwa według zasady osobowości zajmował się również Hugo Gaudig (1860—1923), dyrektor szkół w Halle i Lipsku. Osobowość rozumie on jako „wartość najwyższego rzędu”, jako uszlachetnioną indywidualność. Dziecko jest stającą się osobowością, a szkoła powinna mu dopomagać w urzeczywistnianiu ideału jego indywidualności. Wszelkie metody pracy szkolnej powinny służyć podstawowemu celowi: personalizacji pracy uczniów, co nie nastąpi, jeśli szkoła nie stanie się ośrodkiem kultury i prawdziwą wspólnotą życia¹¹.

Jednym z najwybitniejszych pedagogów tego kierunku był Georg Kerschensteiner (1854—1932), początkowo nauczyciel, następnie inspektor szkolny, a wreszcie profesor na uniwersytecie w Monachium. I on również, podobnie jak Gaudig, odróżnia osobowość od indywidualności. Tę ostatnią nazywa Kerschensteiner „charakterem biologicznym”, czyli wrodzonym układem sił psychicznych, wyrażającym się odpowiednimi reakcjami, natomiast charakter właściwy polega na stałości woli, która przejawia się w ustawicznym dostosowywaniu postępowania do obranych zasad. Wreszcie osobowość to „charakter etyczny” o czterech głównych składnikach: siła woli, jasność sądu, subtelność i wrzuszalność¹². Jednym z najważniejszych środków kształcenia charakteru są zasady: wysiłku oraz rzeczowości, obowiązujące w tzw. „szkole pracy”, którą przejął Kerschensteiner od Deweya. Kształcenie zaś według Kerschensteina (czyli nauczanie wychowujące) odbywa się przez przeżywanie wartości kulturowych; dzięki nim jednostka „dorabia się osobowości”. Warunkiem jednak koniecznym tego procesu jest zgodność, całkowita lub przynajmniej częściowa, struktury przekazywanych wychowankowi dóbr kulturowych ze strukturą jego indywidualnej i rozwojowej formy życia. To ostatnie wyrażenie powtórzył Kerschensteiner za E. Sprangerem, który opracował typologię osobowości według zasadniczych postaw życiowych człowieka (człowiek poznawczy, estetyczny, ekonomiczny, społeczny, władczy, religijny)¹³. Również Sergiusz Hessen (1887—1950) stał na stanowisku, że głównym celem wychowania jest kształcenie osobowości przy pomocy wartości kulturowych.¹⁴

¹⁰ E. Linde, *Persönlichkeit. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage*, Leipzig 1896.

¹¹ H. Gaudig, *Die Schule im Dienste des Werdens der Persönlichkeit*, t. 2, Leipzig 1917; K. H. Günther, *Über die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs*, Berlin 1957, 37 nn., 83.

¹² G. Kerschensteiner, *Charakter, jego pojęcie i wychowanie* (tł. z niem.) Warszawa 1932, 13—42, 71—115.

¹³ E. Spranger, *Lebensformem. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Halle 1924¹, 109—248.

¹⁴ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Lwów — Warszawa 1939, 233.

„ja“. W świecie fizycznym nie odnajdzie się bytu o takich możliwościach. Korzeniem bowiem osoby jest duch, który — chociaż uzależniony w drugorzędnych powiązaniach od materii — przewycięża czas i śmierć. Duch jest pierwszą zasadą życia, a według nauki chrześcijańskiej stanowi mieszkanie Boga i stworzony został dla życia wiecznego, co więcej — osoba ludzka jest obrazem Bożym. Posiada ona dlatego godność absolutną i pełne zaspokojenie znajdzie tylko w Bogu²².

Z godnością osoby wiążą się jej prawa zarówno ludzkie, jak obywatelskie i społeczno-gospodarcze. Sformułowania Maritaina zostały wprowadzone przez ONZ do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (1948) i do Deklaracji Praw Dziecka (1959) oraz stanowiły inspirację dla encykliki *Pacem in terris* Jana XXIII²³.

Jeśli chodzi o zastosowanie pedagogiczne personalizmu, to Maritain uważa, że przedmiotem wychowania jest prowadzić człowieka w jego dynamicznym rozwoju, kształtującym go jako osobę, wyposażoną w broń poznania, siłę sądu i cnoty moralne. Pierwszym zaś celem wychowania jest zdobywanie duchowej i wewnętrznej wolności przez poznanie, mądrość i miłość, a drugim osiągnięcie wolności zewnętrznej w życiu społecznym przez podporządkowanie się dobru wspólnemu, zapewniającemu możliwości rozwoju osoby. Człowiek bowiem początkowo jest na najniższym stopniu, do jej pełni zmierza właśnie wychowanie, wydobywając duchowość z osłon materii²⁴. Wychowanie zaś powinno być nastawione na dobro wspólne, urzeczywistniane w społeczności humanizmu integralnego. Ten ostatni przymiotnik wskazuje, że Maritain obejmuje swoim humanizmem człowieka w integralności jego bytu przyrodzonego i nadprzyrodzonego, nie wykluczając *a priori* możliwości zstąpienia Boga w ludzkie sprawy. Dlatego wybitny tomista używa również terminu „humanizm wcieleńia“. Ma on więc na myśli humanizm dążący „z istoty swej do uczynienia człowieka bardziej ludzkim i do okazania jego pierwotnej wielkości przez wprowadzenie go w uczestnictwo w tym wszystkim, co go może ubogacić w naturze i w historii...“ Ale jest to humanizm teocentryczny, ponieważ „uznaje, że Bóg jest centrum człowieka, mieści w sobie chrześcijańską koncepcję człowieka grzesznika i odkupionego oraz chrześcijańską koncepcję łaski i wolności“²⁵.

Powstaje pytanie, na jakich podstawach opierają się koncepcje Maritaina. Otóż zarówno idee humanizmu jak personalizmu pedagogicznego wyprowadza on z natury ludzkiej. Sądzi bowiem, że nie wystarcza koncepcja naukowa człowieka jako podstawa wychowania, lecz niezbędna jest koncepcja filozoficzno-religijna. Aspekt filozoficzny, jego zdaniem, ukazuje naturę lub esencję człowieka, religijny zaś — stan jej egzystencji w stosunku do Boga. Oczywiście chodzi tu nie o konkretnie uwarunkowaną egzystencję ludzką, lecz o ukierunkowanie do Boga ogólnej natury człowieka. Następnie najważniejszym czynnikiem wychowania jest według Maritaina sama natura wychowanka jako wewnętrzny pierwiastek witalny (*le principe vital intérieur*), a rola wychowania jest analogiczna do zadania medycyny, będącej *ars cooperativa naturae*, czyli

²² Tenże, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1959, 24 n.

²³ Tenże, *The Rights of Man*, London 1945.

²⁴ Tenże, *Pour une philosophie*, dz. cyt., 26 n.; tenże, *Principes d'une politique humaniste*, New York 1944, 22; tenże, *Confession de foi*, New York 1941, 26 n.

²⁵ Tenże, *Humanizm integralny. Zagadnienia doczesne i duchowe nowego świata chrześcijańskiego*, (tł. z fr.) Londyn 1960, 10 n., 28; T. Mrówczyński, *Maritain humanizm integralny*, w: *Filozofia i socjologia XX w.*, Warszawa 1962, 203—219.

polega na współdziałaniu z naturą²⁶. Takie ujęcie wynika z cytowanego przez Piusa XI w *Divini Illius Magistri* słynnego zdania św. Tomasza, że wychowanie jest dziełem natury dążącej do pełni człowieczeństwa (s. 35 — S. Th. III Suppl. q. 41 a. 1).

Również prawa osoby ludzkiej, której tak wielką uwagę poświęca Maritain, mają swą podstawę w prawie natury, bez którego nie sposób ich nawet pojąć²⁷.

Charakterystyczne jest także pojmowanie natury ludzkiej przez Maritain jako niezmiennej, chociaż nasze jej poznanie może być wadliwe lub niepełne. Oto jego słowa: „Człowiek rozwija się w historii. Jednak jego natura jako taka, jego miejsce i wartość we wszechświecie, jego godność, prawa, aspiracje jako osoby oraz przeznaczenie wobec Boga — nie ulegają zmianie“. Z tego twierdzenia autor wyciąga konsekwencje pedagogiczne o zasadniczej tożsamości pierwszorzędneho celu wychowania przy równoczesnej adaptacji celów drugorzędnych do zmieniających się okoliczności²⁸.

Personalizm Maritaina spotkał się z bardzo żywym oddźwiękiem w świecie katolickim. Poglądy jego są często uważane za reprezentatywne dla całej pedagogiki katolickiej²⁹. Inna jest jednak wizja osoby oraz ujęcie personalizmu u innego wybitnego przedstawiciela tego kierunku, Emmanuela Mounier (1905—1950). „Osoba — według Mouniera — to byt duchowy, ukonstytuowany jako taki dzięki pewnego rodzaju samoistności i niezależności w istnieniu. Tę samoistność osiąga się przez przyłgnięcie do hierarchii wartości, dobrowolnie obranej, przyswojonej i realizowanej przez odpowiedzialne zaangażowanie, wymagające wciąż nowych nawróceń. Wszystkie działania osoby ludzkiej są zjednoczone w wolności i tak, dzięki aktom twórczym, kształtuje się jej własne, niepowtarzalne powołanie“³⁰.

Mounier jednak zastrzega się, że nie należy w ogóle oczekiwać definicji osoby, która nie jest przecież przedmiotem. Z tego stwierdzenia wyciąga on konsekwencje pedagogiczne. Celem wychowania mianowicie nie może być tresura ani adaptacja, ale ponieważ dziecko jest podmiotem, wychowanie polega na przebudzeniu jego osoby³¹. Bliższą analizę misterium osobowego (*le mystère personnel*) znajdujemy w obszernej pracy zatytułowanej *Traktat o charakterze*³². Emmanuela Mounier można również nazwać głosicielem humanizmu chrześcijańskiego. W jednej ze swych prac pisze: „...idee są niczym bez ludzi — jedynie oni mogą je ożywiać“ oraz „naszą namiętnością jest człowiek...“³³ i to nie człowiek w ogóle, ale konkretny, jakikolwiek człowiek pojawiający się na naszej drodze. Humanizm zaś, jaki on proponuje, polega na dążeniu do pełni, ponieważ świat współczesny rozdarł człowieka. Chodzi więc o scalanie rozdzielonych części tak, aby jedność rodzaju ludzkiego wchłonęła śmiertelne zagrożenie przeciwnościami takimi, jak intelektualista — pra-

²⁶ J. Maritain, *Pour une philosophie*, dz. cyt., 22, 49 n.

²⁷ Tenże, *L'homme et l'Etat*, Paris 1953, 91 n.

²⁸ Tenże, *Pour une philosophie*, dz. cyt., 156.

²⁹ J. Keller, *Katolicka koncepcja wychowania*, w: *Mała Encyklopedia Pedagogiczna*, red. M. Jakubowskiego i W. Pomykała, b.m.w. 1970/71, 552.

³⁰ E. Mounier, *Manifeste au service du personnalisme*, *Esprit* (1938) nr 10, cyt. za F. Copleston, *Osoba ludzka w filozofii współczesnej*, Znak 15 (1963) 1289.

³¹ E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, (tł. z franc.) Kraków 1964 8 n., 19, 117 n.

³² Tenże, *Traité du caractère*, Paris 1947, 9—73.

³³ Tenże, *Co to jest personalizm?*, (tł. z franc.) Kraków 1960, 252 i 249.

ownik fizyczny, miasto — wieś, sprawy prywatne — publiczne, działanie — kontemplacja³⁴.

Nie wnikając bliżej w zasygnalizowaną ledwo tutaj koncepcję personalizmu i humanizmu Mouniera, zastanówmy się nad jej orientacją. Otóż Mounier stwierdza „rozkład klasycznego pojęcia człowieka“, podobny do „rozbicia perspektyw euklidesowskich przez przestrzeń wielowymiarową“³⁵. „Nasze czasy odrzucają myśl o nieziennej naturze ludzkiej“³⁶. Uznanie transcendencji absolutnej nie zmusza, jego zdaniem, chrześcijan do przyjęcia obrazu człowieka „ne varietur“, ponieważ obraz ten wiąże się zawsze z czasem i przestrzenią. Nie da się uchwycić świata ludzkiego w postaci stałych i danych wiadomości. Dlatego, jeśli pojęcie „natura ludzka“ ma stać się „obrazem zastępych rysów dawnej ludzkości oraz jej bezwładu“, słuszniej jest zastąpić je pojęciem mniej sztywnym: „doli człowieczej“ (*condition humaine*). Osobę ludzką bowiem można ująć jedynie w ramach określonej sytuacji i dlatego personalizizm musi być konkretny i przeniknięty historycznością. Zadaniem jego jest „przenieść całego człowieka, wraz z tym, co w nim jest najbardziej wieczne, w samo serce aktualności“³⁷. Ponadto, nie wolno człowieka zamykać w jakiegokolwiek schematy, jest bowiem jednorazowy i niepowtarzalny; poznając ludzi należy stosować zasadę nieprzewidywalności ich postępowania i obejmować spotkanego człowieka własną wyjątkowością³⁸. W odpowiedzi więc na postawione wyżej pytanie, dotyczące określenia orientacji koncepcji mounierowskich, można zgodzić się z Januszem Zabłockim, że sprzeciwiają się one esencjalistycznym przerostom i deformacjom myśli scholastycznej³⁹, a zatem są ujęte raczej egzystencjalnie.

Przejdźmy obecnie do uchwał Soboru Watykańskiego II. Można bez przesady powiedzieć, że są one całkowicie przeniknięte personalizmem chrześcijańskim, a wpływ Maritaina i Mouniera łatwo tu dostrzec⁴⁰. Wiele wprawdzie dokumentów Soboru ma za punkt wyjścia człowieka oraz godność jego osoby⁴¹, ale najobszerniej i najgłębiej zasada personalizmu i humanizmu została przedstawiona w *Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym*. A więc pierwszy rozdział *Konstytucji Gaudium et spes* nosi tytuł „Godność osoby ludzkiej“ (nn. 2—22), a w wielu innych miejscach *Konstytucji* nawiązuje się do osoby człowieka (nn. 23, 26, 27, 40, 46, 63, 91). Charakterystyczna jest troska o personalizację człowieka, której zagraża współczesna tendencja socjalizacji (n. 6) oraz stwierdzenie, że porządek społeczny i jego rozwój powinien być nieustannie nastawiony na dobro osób. Zasadą bowiem, podmiotem i celem wszystkich urzędów społecznych jest i powinna być osoba ludzka (n. 25).

³⁴ Tenże, *Wprowadzenie*, dz. cyt., 169 n., 238, 250. Por. T. Płuzański, *Paradoks w nowożytnej filozofii chrześcijańskiej*, Warszawa 1970, 167—230; T. Mrówczyński, *Mounier a tragiczny optymizm*, w: *Filozofia i socjologia XX wieku*, Warszawa 1962, 221—238.

³⁵ E. Mounier, *Co to jest personalizizm*, dz. cyt., 196, 198.

³⁶ Tenże, *Wprowadzenie*, dz. cyt., 45.

³⁷ Tenże, *Co to jest personalizizm*, dz. cyt., 185, 187, 194, 201, 246.

³⁸ Tenże, *Wprowadzenie*, dz. cyt., 38.

³⁹ J. Zabłocki, *Od wydawcy*, w: E. Mounier, *Wprowadzenie*, dz. cyt., 5 n.

⁴⁰ J. Zabłocki, *Personalizm po polsku odczytany*, Chs 4 (1970) 31; S. Sarnowski, *Co to jest personalizizm*, SF 1 (1969) 164.

⁴¹ Np. DWR n. 2 — godność osoby ludzkiej podstawą wolności religijnej, DWCH n. 1 — fundamentem wychowania. Według K. Wojtyły (*Znaczenie Konstytucji Dei Verbum w teologii*, w: *Idee przewodnie Soborowej Konstytucji o Bożym Objawieniu*, Kraków 1968, 10) „moment egzystencjalny wiary zostaje wysunięty na pierwszy plan przed moment intelektualny i woliowy“.

Powstaje teraz pytanie, w jakim kierunku zorientowana jest koncepcja personalizmu zawarta w dokumentach soborowych. Czy podstawę jej stanowi zasadniczo stała i niezmienna natura ludzka jak u Maritaina, czy raczej usytuowana we wciąż zmieniających się warunkach ludzka egzystencja. Otóż Sobór nie porzuca wprawdzie tradycyjnej terminologii, nadal używając określenia „natura ludzka“, gdy mówi o złożeniu człowieka z duszy i ciała (KDK 14) lub o jego rozumności (tamże n. 15). Następuje jednak wyraźne położenie akcentu na konkretnych i przekształcających się uwarunkowaniach egzystencji ludzkiej. Wskazuje na to już sam zasadniczy kierunek odnowy soborowej, z jednej strony zmierzającej do źródeł chrześcijaństwa, a z drugiej do problemów współczesnego człowieka. Czytamy we wprowadzeniu do *Konstytucji Gaudium et spes*, że „Kościół zawsze ma obowiązek badań znaki czasu i wyjaśniać je w świetle Ewangelii tak, by mógł w sposób przystosowany do mentalności każdego pokolenia odpowiadać ludziom na ich odwieczne pytania...“ (n. 4).

Charakterystyczny jest tytuł wykładu wprowadzającego, z którego zostało wyjęte powyższe zdanie. Brzmi on mianowicie: „Sytuacja człowieka w świecie dzisiejszym“ (nn. 4—10). W tym właśnie wykładzie (n. 4) oraz w wielu innych miejscach *Konstytucji* powtarza się stwierdzenie, że człowieka współczesnego charakteryzują głębokie i szybkie przemiany, rozprzestrzeniające się na cały świat. „Podstawowym tematem Vaticanum II jest religijne pytanie egzystencjalne w świecie, który się zmienia...“ — pisze E. H. Schillebeeckx OP⁴².

Tak więc natura człowieka widziana oczami Soboru nie jest czymś statycznym, zakrzepłym, lecz ulega ustawicznym przekształceniom, które należy poznać i zrozumieć. Stąd właśnie potrzeba badania „znaków czasu“, o czym szerzej było już powiedziane wyżej. Dlatego każde z trzech zasadniczych zagadnień współczesności objętych I częścią *Konstytucji Gaudium et spes* (godność osoby, wspólnota i aktywność ludzka w świecie) zapoczątkowane jest omówieniem odnośnych aktualnych przeobrażeń, zachodzących w człowieku dzisiejszym. Potem dopiero następuje odpowiedź wzięta z Objawienia, lecz nie w formie suchego omówienia prawd wiary, ale przez ukazanie odpowiedniego zarysu historii zbawienia. Tak na miejsce dawnej, statycznej antropologii przedstawiającej człowieka w świetle dogmatów, wypracowuje się nowa antropologia teologiczna, opierająca się właśnie na momencie historiozbawczym⁴³, wypływająca z tajemnicy paschalnej Jezusa Chrystusa (KDK 22).

Orientacja egzystencjalna koncepcji personalnej Soboru da się również zauważyć w aspekcie pedagogicznym. Mianowicie *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* docenia różnorodność uwarunkowań egzystencji ludzkiej, skoro na jej początku (n. 1) odnajdujemy postulat, by wychowanie odpowiadało własnemu celowi każdego człowieka jakiegokolwiek rasy, stanu i wieku, ażeby było dostosowane do jego właściwości wrodzonych, różnicy płci, kultury i ojczystych tradycji. Warto również zwrócić uwagę na pewną odmiennosć punktu widzenia, gdy zestawimy encyklikę *Divini Illius Magistri* z *Deklaracją o wychowaniu chrześcijańskim*. Pius XI wiąże wychowanie przede wszystkim z posłannictwem trzech społeczności: rodziny, państwa i Kościoła, natomiast Ojcowie Soboru wychodzą od godności osoby, zapewniającej wszystkim ludziom prawo do wychowania ludzkiego (DWCH 1) oraz od godności dzieci Bożych, dającej wszystkim ochrzczonym prawo do wychowania chrześcijańskiego; to ostatnie prawo otrzymują oni jako „nowe stworzenie“ (DWCH 2), a więc nowa

⁴² E. H. Schillebeeckx, *Po zakończeniu Soboru*, Znak 18 (1966) 842.

⁴³ A. Nossol, *Teologia człowieka w rozwoju*, AK 74 (1970) 165.

egzystencja w Chrystusie. Punkt widzenia Piusa XI, który zresztą prawie połowę tekstu encykliki poświęca roli trzech wspomnianych instytucji wychowujących, można określić jako instytucjonalny, podczas gdy punkt widzenia *Deklaracji* jako egzystencjalny⁴⁴.

Tak więc pojęcie personalizmu chrześcijańskiego dzięki odnowie Soborowej zostaje pogłębione egzystencjalnie: zamiast ogólnikowości i schematyzmu następuje skierowanie ku żywej rzeczywistości pojedynczego człowieka z jego możliwościami i trudnościami oraz powiązaniem społecznymi doby dzisiejszej, aby przyjść mu ze skuteczną pomocą⁴⁵.

II. PERSONALNO-EGZYSTENCJALNE UKIERUNKOWANIE CHRZEŚCIJAŃSKIEGO WYCHOWANIA OSOBY

W części poprzedniej zmierzałem do wykazania, że związana z tradycją pedagogiki chrześcijańskiej zasada personalizmu zyskuje pogłębienie wskutek nadania jej wymiaru egzystencjalnego. Wobec tego należy zapytać, jak będzie wyglądać chrześcijańskie wychowanie osoby w myśl personalizmu, który możemy teraz nazwać egzystencjalnym. Aby udzielić odpowiedzi na postawione pytanie, należy rozważyć wymiar egzystencjalny zarówno osoby ludzkiej, jak też procesu wychowania chrześcijańskiego.

1. OSOBA W UJĘCIU EGZYSTENCJALNYM

Niektórzy myśliciele utożsamiają prawie personalizm z egzystencjalizmem, ponieważ obydwa te kierunki wyodrębniają człowieka spośród otaczającego świata i czynią go ośrodkiem swej filozofii. Tak więc, zdaniem Ks. W. Granata, granice między egzystencjalizmem a personalizmem zaciera B. Suchodolski, a chyba również I. Bocheński⁴⁶. Podobne wydaje się stanowisko N. A. Bierdiajewa⁴⁷ oraz G. Mùchera⁴⁸. Otóż wielopunktowa zbieżność obu wspomnianych prądów jest rzeczą niewątpliwą; wielu egzystencjalistów zajmuje pozycje personalistyczne i odwrotnie⁴⁹. Dokładniejsza jednak analiza wykazuje poważne rozbieżności. Mianowicie personalizm może wiązać się z koncepcją stałej, niezmiennej natury ludzkiej, określonej jakąś formułą opartą na rozumowaniu; egzystencjalizm natomiast kładzie nacisk na zmienność i konkret, na elementy przeżyciowe, wolność i decyzję. Personalizm na ogół widzi człowieka optymistycznie, egzystencjalizm zaś — pesymistycznie lub przynajmniej w kategoriach dramatu lub tragedii. Dążność do obiektywnego ujęcia, nieraz prowadząca do schematu, właściwa jest personalizmowi; egzystencjalizm zaś jest fi-

⁴⁴ E. Vandermeersch, *Declaration sur l'éducation chrétienne. Introduction*, w: *Documents conciliaires*, t. 2, Paris 1965, 162; J. Tarnowski, *Wprowadzenie do Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje* (tekst łacińsko-polski), Poznań 1968, 478 n.

⁴⁵ F. Glaeser, *Existenzielle Erziehung*, München-Basel 1963, 259 n.

⁴⁶ W. Granat, *Elementy personalistyczne w egzystencjalizmie*, Znak 13 (161) 676.

⁴⁷ Wg: R. Rückriem, *Personale Begegnung als pädagogisches Phänomen*, München 1958, 74.

⁴⁸ G. Mùcher, *Glaube und Erziehung im katholischen Erziehungsdenken der Gegenwart*, Ratingen b. Düsseldorf 1947, 73 n. Autor sądzi, że personalizm unika przeakcentowania właściwego egzystencjalizmowi, ale oba nurty zamierzają doprowadzić człowieka do odkrycia siebie, wolności i odpowiedzialności.

⁴⁹ F. Copleston, *Osoba ludzka w filozofii współczesnej*, Znak 15 (1963) 1288.

lozofią podmiotu, z zasady wrogą wszelkim schematom⁶⁰. Wreszcie bodaj najbardziej typowa różnica: skrajny egzystencjalizm odrzuca wszelką substancjalność, podczas gdy pojęcie substancji wchodzi do klasycznej definicji osoby (Boeccjusz), od której rozpoczynają się dzieje chrześcijańskiego personalizmu.

Powstaje pytanie, jak wyjaśnić przeciwstawność egzystencjalizmu i personalizmu, wobec tak często akcentowanej ich wzajemnej bliskości. Otóż pokrewieństwo polega zapewne na tym, że oba prądy są odmianami humanizmu i szukają odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek; różnicowanie zaś tłumaczy się, w pewnym przynajmniej stopniu, daleko idącym pluralizmem każdego z nich⁶¹. Im bardziej skrajna będzie odmiana egzystencjalizmu, tym większa odległość będzie ją dzielić od personalizmu. U myślicieli chrześcijańskich na ogół różnice się niwelują, chociaż nie nikną zupełnie, nawet u personalistów, co widzieliśmy na przykładzie Maritaina, którego poglądy odbiegają w niejednym od tez Mouniera, dobrze „przetrawionych — jak pisze Wilkanowicz — egzystencjalistycznym kwasem”⁶².

Nie wnikając jednak zbyt w kontrowersje filozoficzne, lecz trzymając się gruntu pedagogiki, stwierdzić należy w sposób zdecydowany, że przyjęcie pojęcia osoby jest konieczne w wychowaniu chrześcijańskim, które w egzystencjalnej jego koncepcji zyska oczywiście specyficzny charakter. Jakie są więc zaczerpnięte z egzystencjalizmu rysy osoby ludzkiej?

1) Egzystencja zostaje postawiona na pierwszym planie w osobie ludzkiej, która dzięki temu zyskuje aspekt dynamiczny. Charakterystyczna bowiem dla egzystencji jest zmienność, zdolność do „przekraczania” samej siebie. Takie zaś ujęcie, zdaniem Josepha Goldbrunera, pogłębia dawny styl kształcenia osobowości i sprawia, że staje się ono bardziej istotne i powiązane z żywą rzeczywistością⁶³.

2) Następuje zwrócenie się ku konkretnie istniejącemu człowiekowi zamiast ku abstrakcyjnie ujmowanej istocie osoby, stąd mocniejsze zaakcentowanie indywidualności. Tak widzi strukturę bytu osobowego np. R. Guardini⁶⁴.

3) Ponadto cenne jest stwierdzenie, zaczerpnięte z egzystencjalizmu, że można mimo zdolności do życia osobowego, żyć apersonalnie, jak ma to miejsce u dziecka albo u ludzi nie zdobywających się na własną, osobistą decyzję wskutek ulegania anonimowej opinii czy modzie. Przed człowiekiem stanął więc postulat autentycznego urzeczywistnienia swej egzystencji przez rozwój życia osobowego⁶⁵.

4) Osoba ludzka otrzymuje znamię „tragicznego optymizmu” — jak mówi E. Mounier, powtarzając za Maurice Nedoncelle, że wtedy personalizm przestaje być „filozofią niedzielnego popołudnia”⁶⁶.

⁶⁰ S. Wilkanowicz, *O niektórych przyczynach niepowodzeń personalizmu*, Znak 15 (1963) 1307 n.; S. Swieżawski, *Osoba ludzka — jej natura i zadania*, Znak 5 (1950) 377; M. Gogacz, *Chrześcijańska wartość osoby ludzkiej*, CT 39 (1969) 88; K. Wojtyła, *Personalizm tomistyczny*, dz. cyt., 669; W. Granat, *Elementy personalistyczne*, dz. cyt., 679 nn.

⁶¹ J. P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, (tł. z franc.) Warszawa 1957; W. Granat, *Elementy*, dz. cyt., 676 n.

⁶² S. Wilkanowicz, *O niektórych przyczynach*, art. cyt., 1307.

⁶³ J. Goldbrunner, *Personale Seelsorge. Tiefenpsychologie und Seelsorge*, Freiburg 1955², 13.

⁶⁴ R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność — łaska* — los, Kraków 1959, 168 nn.

⁶⁵ J. Goldbrunner, *Personale Seelsorge*, dz. cyt., 10.

⁶⁶ E. Mounier, *Wprowadzenie*, dz. cyt., 32 n.

5) Mounier zwraca również uwagę, że każdy z nas ma jedyne i niepowtarzalne „miejsce, datę, rodzinę, charakter“, krótko mówiąc, swoją konkretną sytuację⁵⁷.

6) Usytuowanie człowieka budzi w nim niejednokrotnie niepokój, ale i zawiera wezwanie, a więc prowadzi do „egzystencjalnego zaangażowania“, także społecznego⁵⁸.

7) Filozofia egzystencjalna podkreśla w szczególności wolność człowieka jako specyficzną jego cechę wyróżniającą go spośród całego świata. Przedtem zwracano uwagę raczej na rozumność (*Homo — animal rationale*).

8) Wreszcie zasadniczego znaczenia nabiera moment dialogu, relacji. Jean Lacroix twierdzi, że relacja nie jest bynajmniej atrybutem, lecz konstytutywną cechą osoby ludzkiej. Człowiek bowiem nie tylko pozostaje w relacjach, ale jest relacją na wzór samej Trójcy Świętej⁵⁹.

Skracając powyższe rozważania, można stwierdzić, że osobę w ujęciu egzystencjalnym cechują: 1) zaakcentowanie egzystencji w pełnej jej zmienności, 2) jednostkowość, 3) autentyczność, 4) „tragiczny optymizm“, 5) konkretne usytuowanie, 6) zaangażowanie, 7) wolność i 8) dialogiczność.

Wydaje się, że wyliczone cechy można ograniczyć do trzech, a mianowicie: a) autentyczność (cecha 3), ponieważ wiąże się ona z urzeczywistnieniem jedynej, niepowtarzalnej egzystencji w całym wachlarzu jej zmiennych możliwości (cecha 1 i 2); b) zaangażowanie (cecha 6), które wynika z właściwego odkrycia swego konkretnego usytuowania z jego trudnościami, konfliktami, całym tragizmem (cecha 4 i 5); c) dialogowość (cecha 8), opierająca się w gruncie rzeczy na uznaniu wolności zarówno własnej, jak innych (cecha 7).

Trzy powyższe cechy osoby można rozumieć jako podstawę kategorii pedagogicznych, które należałoby wprowadzić do chrześcijańskiego wychowania egzystencjalnego.

W ten sposób pojęcie osoby, bogacąc się dzięki treściom przejętym z egzystencjalizmu, pozostaje nadal jakimś substancjalnym punktem oparcia w procesie wychowawczym⁶⁰. Bez wszczęcia zaś w personalizm, elementy egzystencjalne grzęzłyby w subiektywizmie, który w swej jednostronnej, skrajnej formie jest nie do przyjęcia, bo „człowiek wyraża się — zdaniem Mouniera — tyleż samo w świecie obiektywnym, co w swym życiu wewnętrznym...“⁶¹. Zresztą odrzucenie „wszelkiej struktury istotowej, jakkolwiek byłaby złożona i zmienna, groziłoby — według tegoż autora — wydaniem istnienia szaleństwu istnienia“⁶². Podobnie sądzi E. Gilson, którego zdaniem oderwanie istnienia od istoty prowadzi do rozpaczny i ontologicznego nihilizmu, bo zanegowawszy byt, można się chronić jedynie w nicości⁶³.

Wkraczając wreszcie na teren wychowania chrześcijańskiego można stwierdzić, że zwraca się ono ku osobie ludzkiej, która otrzymała nowe istnienie, nadprzyrodzone *esse in Christo* jako podstawę działania⁶⁴. W takim ujęciu urzeczywistniają się zasady pedagogiki chrześcijańskiej: naczelna (chry-

⁵⁷ Tamże, 286.

⁵⁸ Tamże, 91—100.

⁵⁹ J. Lacroix, *Sens dialogu*, (tł. z franc.) Warszawa 1957, 94.

⁶⁰ I. Różycki, *Początki „nowej teologii“*, STV 7 (1969) 77.

⁶¹ E. Mounier, *Co to jest personalizm*, dz. cyt., 240.

⁶² Tenże, *Wprowadzenie*, dz. cyt., 217.

⁶³ E. Gilson, *Byt i istota*, (tł. z franc.) Warszawa 1963, 288.

⁶⁴ L. Prohaska, *Existentialismus und Pädagogik. Eine kritische Studie zum Aufbau christlichen Pädagogik auf existentieller Grundlage*, Freiburg — Wien 1955, 143.

stocentryzm) oraz kierownicze (moralizm, personalizm i humanizm chrześcijański) pojęte egzystencjalnie.

2. EGZYSTENCJALNY CHARAKTER PROCESU WYCHOWANIA CHRZEŚCIJAŃSKIEGO

Zasadnicze cechy osoby w aspekcie egzystencjalnym, wyliczone wyżej: autentyczność, zaangażowanie i dialogowość, kształtują odpowiednio proces pedagogiczny, w którym na czoło wysuwa się potrójne zadanie: wychować do autentyzmu, do zaangażowania i do dialogu.

Ponieważ wychowanie ujęte personalistycznie zmierza do rozwoju osoby ludzkiej, należy uwzględnić czynniki, które mogą przyczynić się do osiągnięcia tego celu. Dadzą się one zredukować do trzech najistotniejszych: endogennych (dziedziczność, wrodzoność, stany zdrowia fizycznego i psychicznego), egzogennych (środowisko — naturalne, społeczne, kulturowe; intencjonalne wychowanie w domu czy szkole) oraz osobowościowych. Te ostatnie mają podstawę w zjawiskach psychiczno-duchowych i przejawiają się tu według S. Kunowskiego następujące cechy: 1) rozumność, 2) wartościowanie, 3) wolność, 4) zdolności twórcze, 5) otwartość metafizyczna⁶⁵.

Obecnie rozpatrzmy kolejno trzy zadania stojące przed wychowawcą działającym w myśl personalizmu egzystencjalnego, który pragnie przyczynić się do rozwoju powierzonej mu osoby.

a) Wychowanie do autentyczności

Jak rozumieć samą autentyczność? Otóż w sensie negatywnym mamy tu na myśli uwolnienie się od alienacji (łac. *alienus* — obcy), czyli wyobcowania, które zachodzi, gdy wytwory człowieka przejmują nad nim władzę. Następuje wtedy jego urzeczywistnienie (reifikacja), ponieważ „jest“ na wzór przedmiotów, a przestaje (lub nie zaczął) istnieć po ludzku. Alienować człowieka mogą różne czynniki. A więc przede wszystkim opinia (słynne *Man Heideggera*), której staje się niewolnikiem, stąd konformizm, snobizm, moda. Odczłowieczając działają także automatyzmy dnia powszedniego, np. codzienna monotonia pracy i troska o chleb (Camus) albo też funkcje pełnione, upodabniające nas do segregatorów, którymi się otaczamy, a wreszcie wszelkie schematy i abstrakcje, rządzące w stechnicyzowanym świecie (Marcel). Alienacja nie jest jednak czymś wyjątkowym, ale raczej cechuje postawę wielu ludzi, którzy nigdy nie potrafią tego stanu przekroczyć.

Trudniej jest o jednoznaczne pozytywne określenie autentyczności⁶⁶. A. Grzegorzczak usiłuje wyrazić treść zawartą w pojęciu: „autentyzm“ za pomocą czterech imperatywów: być sobą — żyć świadomie i samodzielnie decydować o swoich czynach — nie ulegać urzeczowieniu — żyć aktywnie⁶⁷. Wydaje się, że pierwsze z powyższych wskazań najbardziej dotyka istoty zagadnienia. Egzystencja autentyczna polegałaby więc na zgodności z najgłębszym „ja“, co zachodzi wtedy, gdy słowa i czyny wynikają z najbardziej wewnętrznego, osobistego nastawienia i są prawdziwie, intensywnie przeżywane⁶⁸.

⁶⁵ S. Kunowski, *O czynnikach rozwoju człowieka — dyskusyjnie*, RF 17 (1969) nr 4, 28 n.; tenże, *Etyka myślenia i działania technicznego*, AK 64 (1962) 135 n.; S. Gerstmann, *Psychologia*, Warszawa 1969, 160 n., 208 n.

⁶⁶ K. Sośnicki, *Zagadnienie najogólniejszych zasad wychowania*, RuP 11 (1969) 377.

⁶⁷ *W sprawie autentyczności* (dyskusja) Znak 17 (1965) 1188 nn.

⁶⁸ W. Marciszewski, *O zaufaniu do tego, co żywe*, w: A. Grzegorzczak, *Schematy i człowiek. Szkice filozoficzne*, Warszawa 1963, 7 n.

Nie należy jednak utożsamiać autentyczności ze szczerością czy prawdziwością, które są wartościami, podczas gdy autentyczność stanowi raczej odpowiedź na dostrzeżone wartości⁶⁹. Tym bardziej niebezpieczne byłoby — co często zdarza się egzystencjalistom — uważać autentyczność za wartość najwyższą. Stanowiłoby to skrajny subiektywizm i pomieszanie pojęć⁷⁰.

Powstaje obecnie pytanie, jakie będą konsekwencje uznania autentyczności egzystencjalnej za kategorię pedagogiczną. Przede wszystkim oznaczałoby to podwójny postulat: poznawania w procesie wychowawczym autentycznej egzystencji dziecka lub młodego człowieka oraz dotarcia do niej.

Do wypełnienia pierwszego z tych zadań nie wystarczą nauki operujące prawami ogólnymi, jak psychologia, socjologia itp. Wprawdzie odrzucenie ich współpracy byłoby błędem, niemniej egzystencja każdego wychowanka jest konkretna, jedyna, niepowtarzalna i dlatego nie da się zamknąć w żadnych schematach.

Drugie natomiast zadanie, to znaczy dotarcie do osoby ucznia, nie utożsamia się tylko z indywidualizacją, rozumianą jako dopasowanie oddziaływania pedagogicznego do zainteresowań czy potrzeb poszczególnego wychowanka⁷¹, ale zmierza do czegoś znacznie poważniejszego: do trafienia w sam rdzeń jego wciąż rozwijającej się egzystencji, by doprowadzić go do wolnej decyzji. Oczywiście tak ambitnie pojęte zadania nie zależą od samego wychowawcy — w pedagogice chrześcijańskiej uznajemy ważki czynnik: łaskę Bożą, która współdziała w tajemniczy sposób z wolnością wychowanka i wychowawcy; skuteczność wpływu tego ostatniego jest uwarunkowana również jego własnym autentycznym egzystowaniem.

Patrząc z punktu widzenia personalnego na egzystencję ludzką stwierdzamy, że tym, co odróżnia ją od świata rzeczy, jest istnienie osobowe, a zatem owym wewnętrznym, najgłębszym „ja” (z którym zgodność nazywamy autentycznością) jest właśnie osoba. J. Goldbrunner zwraca uwagę na różnicę między osobą (*Person*) a maską (*Persona*), jaka nakłada się na człowieka wskutek procesów alienacyjnych wynikających zwłaszcza z opinii środowiska, czynności zawodowych, projekcji cudzych dążeń (np. ambicja ojca narzucającego dziecku zawód, którego on sam nie mógł wybrać), z niezgodnego z rzeczywistością obrazu siebie lub innych itd. Maską stanowi jakby sztywny gorset dla osoby, krępuje jej rozwój, ponieważ człowiek wtedy traci autentyczność, utożsamia się z odgrywaną rolą i żyje w samozłudzeniu, które ginie przy zmianie środowiska. Konieczne jest więc zdarcie maski, zbudzenie osoby do autentycznej egzystencji. Celem bowiem wychowania jest według Mouniera — jak wiadomo — przebudzenie osoby⁷². A zatem w zadaniu naszym możemy zarysować moment negatywny: usuwanie maski oraz moment pozytywny: apel do drzemających możliwości, ukierunkowanie wyzwolonej energii. Rozpatrzmý zagadnienie w odniesieniu do wyżej podanych pięciu czynników osobowościowych.

⁶⁹ W sprawie autentyczności, art. cyt., 1190 n.; A. Stanowski, *Czym jest autentyczność? (Próba dalszej analizy)* Więź (1964) nr 718, 74; W. Marciszewski, *Autentyzm a siła przeświadczenia*, tamże, 77 n.

⁷⁰ Absolutny autentyzm jest postulatem Sartre'a, czego jałowość wykazuje: T. M. Jaroszewski, *Osobowość i wspólnota*, Warszawa 1970, 230. Zob. I. R. Williams, *Contemporary Existentialism and Christian Faith*, New Jersey 1965, 113—174.

⁷¹ K. Sośnicki, *Zagadnienie*, art. cyt., 4; A. Lewin, *Indywidualizowanie w systemie wychowania kolektywnego*, Wychowanie 14 (1967) 19 n.

⁷² J. Goldbrunner, *Personale Seelsorge*, dz. cyt., 16—35, 39—57; E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, dz. cyt., 117 n.

1) Rozumność natury ludzkiej wymaga pobudzenia do prawdziwego poznania, co będzie polegać na rozwianiu złudzenia, że przez inwentaryzację informacji odkrywamy tajemnicę rzeczywistości⁷³. Słusznie ubolewa Klonowski: „potrafimy tylko czegoś nauczyć”, a „najczęściej nie docieramy do najgłębszych, nawarstwionych już pokładów umysłu młodego człowieka”⁷⁴. Nie wolno zatem poprzestawać na podawaniu wiedzy, co z czasem nałożyłoby uczniowi maskę bezosobowej fachowości, lecz trzeba budzić nie tylko szczerze zainteresowanie, ale także postawę podziwu; przecież od niej zaczyna się filozofia.

2) Również złudne jest zewnętrzne tylko uznawanie przez wychowanka przedstawionych mu wartości czy ideałów; stanowią one mogą bowiem jedynie maskę zagrożoną rozpadem, jeśli nie nastąpi introcepcja, czyli przyjęcie ich jako własnych. Wychowawca ma właśnie — według Ed. Sprangera — budzić „świat wewnętrzny” (*Innerlichkeit wecken*) do połączenia głębi duszy z tym, co ostateczne, co stanowi Najwyższą wartość, co święte. Również zdaniem Sprangera „wychowanie jest zawsze budzeniem”⁷⁵.

3) Pozornie autentyczna jest „wierność sobie” polegająca na spontanicznym uleganiu popędom i uczuciom, ponieważ w rzeczywistości ich presja odbiera możliwość wolnego wyboru (często następuje po prostu odbicie mody, np. na erotyzację). Prawdziwie autentyczna zgodność ze swoim wewnętrznym, najgłębszym „ja” dokonywuje się przez apel do wyzwolenia od wszelkiej presji zarówno zewnętrznej jak wewnętrznej i wzięcie moralnej odpowiedzialności za siebie oraz innych⁷⁶.

4) Rodzajem mechanizmu obronnego staje się identyfikacja, czyli utożsamienie siebie (zwłaszcza u dzieci) z jakąś poważaną osobą lub własną rolą społeczną⁷⁷. Należy zapobiec temu niebezpieczeństwu, pobudzając instynkt twórczy, w którym, zdaniem Bubera, mieści się „początek wzrostu osoby”⁷⁸.

5) Otwarcie metafizyczne osoby ludzkiej bywa najczęściej przesłonięte zatroskaniem (Heidegger), mnóstwem codziennych zabiegów. Konieczne jest wezwanie budzące (*ein Weckruf*), które według Marii Montessori zmierza do zwrócenia uwagi na własne życie wewnętrzne oraz na sens życia społecznego drogą koncentracji przez ćwiczenie się w milczeniu⁷⁹. Również Hansemann w ślad za Kierkegaardem uważa, że przez samorefleksję należy przyjść do siebie, aby usłyszeć Boże wezwanie i dać na nie odpowiedź.

Oczywiście, powyższe uwagi dotyczące budzenia osoby do autentycznej egzystencji w oparciu o pięć czynników osobowościowych mają charakter jedynie orientacyjny i dalekie są od wyczerpania zagadnienia. Stanowią one elementy wezwania do autentycznego chrześcijaństwa, którego istotą jest świat, domy, osobowy związek egzystencji ludzkiej z Jezusem Chrystusem. Przyjęcie takiego wezwania możemy nazwać nawróceniem⁸⁰.

⁷³ E. Mounier, *Wprowadzenie*, dz. cyt., 231.

⁷⁴ R. Klonowski, *Wychowanie w świecie teraźniejszym*, Wychowanie 17 (1969) 37.

⁷⁵ E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven*, Heidelberg 1956⁴, 84; Tenże, *Der geborene Erzieher*, Heidelberg 1958, 17.

⁷⁶ A. J. Nowak, *Psychologiczny aspekt wolności*, Więź 6 (1971) 66.

⁷⁷ E. R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, (tł. z ang.) Warszawa 1968⁴, 972. Zob. J. Kuczyński, *Wolność i odpowiedzialność moralna*, *Mała Encyklopedia Pedagogiczna*, b.m.w. 1970/71, 1106—1116.

⁷⁸ M. Buber, *Wychowanie*, Znak 20 (1968) 445.

⁷⁹ M. Montessori, *Selbständige Erziehung im frühen Kindesalter*, (tł. z wł.) Stuttgart 1930, 115.

⁸⁰ K. R. Zielasko, *W poszukiwaniu autentycznego chrześcijaństwa*, Tygodnik Powszechny (1967) nr 47; tenże, *Autentyczne zgromadzenie liturgiczne*, CT 39 (1969) 96.

b) *Wychowanie do zaangażowania*

Zaangażowanie pochodzi od słowa francuskiego *engagé* (stąd *engagement*), które oznaczało pierwotnie żołnierza ochotniczo zaciągającego się do służby wojskowej⁸¹. Dziś rozumie się ten termin szerzej. Tak więc zaangażowanie można pojmować jako pochodzące z wolnego wyboru zupełne oddanie się pewnej sprawie lub osobie. W znaczeniu pedagogicznym według K. Sośnickiego postulat „angażowania” wyraża potrzebę aktywnego udziału nie tylko składników intelektualnych i emocjonalnych, ale całej psychiki w procesie wychowania⁸².

Przechodząc do egzystencji chrześcijanina, należy stwierdzić, że jest ona powiązana mocno ze światem, ponieważ Kościół wszczepiony jest w rodzinę ludzką i poczuwa się do pełnej z nią solidarności (KDK 3), co nie oznacza oczywiście aprobaty dla grzeszności świata, zrywającego z Bogiem (KDK 37).

Jakie więc konsekwencje pociąga za sobą wprowadzenie zaangażowania egzystencjalnego jako nowej kategorii do pedagogiki chrześcijańskiej? Otóż wydaje się, że oznaczałoby to wysunięcie dwu postulatów. Najpierw konieczność możliwie wszechstronnego poznania czynników warunkujących aktualną i konkretną sytuację, w której znajduje się egzystencja poszczególnego wychowanka, a zwłaszcza stany napięcia, różnorakie konflikty wewnętrzne i zewnętrzne, stanowiące wyraz dramatycznej koncepcji człowieka, wysuwanej przez filozofię egzystencjalną. A zatem ów pierwszy postulat polegać będzie na dojrściu do zrozumienia, co najgłębiej określa egzystencję dziecka lub młodego człowieka, z czym się wiąże jego najistotniejsze dążenia, troski, niepokoje.

Drugi natomiast postulat wyraża się okazaniem pomocy wychowankowi w odkrywaniu powołania Bożego, zawartego w jego konkretnej, aktualnej sytuacji oraz w urzeczywistnianiu go dogłębnym, całkowitym oddaniem. Oczywiście, tego rodzaju zadanie dokonać się może jedynie przy pomocy współdziałania wolności ludzkiej z łaską Bożą, co — jak wiemy — stanowi zasadniczy moment w pedagogice chrześcijańskiej. Konieczne jest również dla skuteczności oddziaływania wychowawcy jego własne egzystencjalne zaangażowanie, wynikające z osobistej sytuacji życiowej.

Wychowanie zaangażowanej osobowości stanowi według B. Suchodolskiego jedno z zasadniczych zadań pedagogiki socjalistycznej, ponieważ przez zaangażowanie osobowość ludzka wykracza daleko poza swój ciasny świat, zapomina o sobie, a jej żywiołem staje się świat wielki i obiektywny⁸³. Zaangażowanie należy również do zadań wychowania chrześcijańskiego, wpływa bowiem z nowej egzystencji w Chrystusie oraz z godności osoby chrześcijanina⁸⁴.

Wskutek uczestnictwa w naturze Boskiej został chrześcijanin wezwany do pełni życia (KK 40), skoro zaś osoba ludzka jest społeczna, droga do rozwoju prowadzi przez „obcowanie z innymi, przez wzajemne usługi i rozmowę z braćmi” (KDK 25). „Nauka chrześcijańska nie odwraca człowieka od budowania świata i nie zachęca do zaniedbywania dobra bliźnich, lecz raczej silniej wiąże go obowiązkiem wypełniania tych rzeczy” (KDK 34). Z chrześcijańskiej bowiem zasady, która głosi, że wszyscy ludzie są jedną rodziną, ponieważ pochodzą od jednego Ojca, wynika uniwersalizm katolicki, zarówno etyczny jak

⁸¹ *Nouveau petit Larousse illustré*, Paris 1952, 353.

⁸² K. Sośnicki, *Zagadnienie*, art. cyt., 744.

⁸³ B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967, 187.

⁸⁴ Zob. T. Suavet, *Spiritualité de l'engagement*, Paris 1965; L. Verny, *Spiritualité et l'engagement*, Paris 1968.

pedagogiczny, wyrażający się dążeniem do budowania wspólnoty dobra i piękna, czyli najpełniejszego człowieczeństwa na wzór Jezusa Chrystusa⁸⁵.

Pozostaje jeszcze zorientować się, jak przedstawia się rozwój osoby zaangażowanej według pięciu wyżej wyliczonych czynników.

1) Od postawy podziwu wobec tajemnicy przechodzimy do zaangażowania się w niestrudzone szukanie prawdy w myśl słów św. Augustyna: „Szukajmy przejęci pragnieniem dalszego szukania“, zawartych w orędziu Soboru Watykańskiego II, które brzmi dalej tak: „Błogosławieni ci, którzy posiadając prawdę, szukają jej nadal, żeby ją odnowić, pogłębić i dać innym ludziom. Błogosławieni ci, którzy jeszcze jej nie znaleźli, ale szczerym sercem do niej dążą: niech szukają światła przeznaczonego na jutro za pomocą światła, jakie mają dzisiaj, aż dojdą do jego pełni“⁸⁶.

2) Rozpoznanie wartości jako własnych przez interioryzację stanowi pierwszy impuls. Rozwój następuje, gdy się służy wartości naczelnej, poddając jej wartości niższe oraz całą swoją osobę. Autorealizację bowiem, jak mówi V. E. Frankl, osiągamy zgodnie z „autotranscendentną właściwością ludzkiej egzystencji“⁸⁷.

3) Zyskanie wolności wyboru, uniezależnienie od presji zewnętrznej i wewnętrznej oraz wzięcie odpowiedzialności moralnej za siebie i innych zapoczątkowuje rozwój osobowości zmierzającej do uczestnictwa w absolutnej wolności Boga, na którego wyobrażenie została stworzona.

4) W miarę rozwoju instynkt twórczy staje się, zdaniem Bubera, nie żądzą, lecz pasją, ponieważ ten jedyny spośród instynktów nie narusza dziedzin należących do innych istot ludzkich. Nie ma nic wspólnego z chciwością, choćby był bardzo intensywny; „nie porywa świata dla siebie“, ale „wyraża siebie dla świata“, jeśli jego siła przeniknie całego człowieka⁸⁸. Twórcza praca jest kontynuacją dzieła Stwórcy. „Człowiek bowiem pracując nie tylko przemienia rzeczy — mówi Sobór Watykański II — lecz doskonali też samego siebie. Uczy się wielu rzeczy, swoje zdolności rozwija, wychodzi z siebie i ponad siebie“ (KDK 35).

5) Otwarcie metafizyczne stanowi przygotowanie do egzystencjalno-personalnego spotkania z Bogiem, które przynosi najwyższy rozwój osoby zaangażowanej, zwany doskonałością chrześcijańską (Mt 5, 48).

c) Wychowanie do dialogu

M. Navratil określa dialog jako „proces, przez który dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzą w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia“. Autor dodaje, że dialog jest trudny, bo wymaga bezinteresownej cierpliwości, przezwyciężenia miłości własnej, zaufania wobec drugiego człowieka, a także systematycznego korygowania siebie w świetle jego myśli⁸⁹.

⁸⁵ S. Kunowski, *Wychowanie do chrześcijańskiego uniwersalizmu*, w: *O Bogu i człowieku*, t. 2, Warszawa 1969, 214.

⁸⁶ Wg: J. Guítton, *Dialogi z Pawłem VI*, (tł. z franc.) Warszawa 1969, 184.

⁸⁷ V. E. Frankl, *Redukcjonizm*, (tł. z ang.) *Więź* 9 (1970) 8; tenże, *Homo patiens*, (tł. z niem.) Warszawa 1971, 106 n.

⁸⁸ M. Buber, *Wychowanie*, *Znak* 20 (1988) 445.

⁸⁹ M. Navratil, *Dialogue*, w: *Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'enfant*, Paris 1963, 174; Zob. również J. Guítton, *Dialogi*, dz. cyt., 180 n.; O. D. Pire, *Co to jest dialog?*, *Przewodnik Katolicki* (1966) nr 50, 452; A. Nietzsche, *Lęk i ufność*,

Postawa dialogu stanowi charakterystyczną cechę Kościoła współczesnego⁹⁰. Tak więc Paweł VI, zwany „papieżem dialogu”,⁹¹ w encyklice *Ecclesiam suam* stawia przed Kościołem pilne zadanie prowadzenia dialogu w trzech kręgach: z odłączonymi chrześcijanami, z wierzącymi w Boga oraz z całą ludzkością, nie zapominając o dialogu wewnątrz Kościoła⁹².

Trzy powyższe kręgi dialogu mogą, zdaniem kardynała K. Wojtyły, stanowić klucz do zrozumienia dokumentów Soboru Watykańskiego II⁹³. W taki właśnie sposób omówił je Ks. A. Bardecki⁹⁴. Można więc uznać dialog za jeden z podstawowych elementów odnowy soborowej. Wyłania się przeto konieczność rozważenia istotnego sensu dialogu oraz właściwego do niego wychowania.

Mogłoby się wydawać, że stosunek wychowawca-wychowanek nie da się określić jako dialogiczny, lecz raczej jako jednostronny, charakteryzuje się on bowiem podporządkowaniem jednostki niedojrzałej człowiekowi dorosłemu. Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę, że tak wychowawca jak wychowanek mają współdziałać ze sobą w szukaniu prawdy i urzeczywistnianiu dobra, to rozumiemy, że łączy je jedna wspólna płaszczyzna podporządkowania Logosowi. Ponadto słabość, a więc niedojrzałość, jednej ze stron, w tym wypadku wychowanka, nie czyni dialogu niemożliwym. I wychowawca bowiem nie jest człowiekiem doskonałym i gotowym, ale także potrzebuje pomocy od innych. Jeśli tylko wyrzeknie się supremacji wobec dziecka, ono właśnie może przyjść mu z pomocą i nastąpi prawdziwy dialog. „Nasz uczeń kształtuje nas” — pisze M. Buber⁹⁵. W takim właśnie kierunku idzie stwierdzenie soborowe: „Dzieci zaś, jako żywi członkowie rodziny, przyczyniają się na swój sposób do uświęcenia rodziców” (KDK 48). Tak więc dialog staje się zarówno dla wychowawcy jak dla wychowanka niezbędnym czynnikiem rozwoju, a nawet doskonałości i świętości.

Oczywiście, w niektórych formach procesu nauczania moment dialogiczny błędnie, np. podczas rzeczowego i metodycznego przekazywania wiedzy, ale równocześnie słabnie charakter wychowawczy oddziaływania. Wydaje się przeto słuszna zasada postawiona przez M. Bubera: „Stosunek wychowawczy jest stosunkiem czysto dialogicznym”⁹⁶. Ale dialog wychowawczy odznacza się odrębną specyfiką. Należy do niej według W. Fabera, który idzie za Buberem⁹⁷,

(tł. z niem.) Znak 22 (1970) 458: „...w każdym człowieku ukryte jest coś cennego”. Wydaje się, że tego rodzaju przeświadczenie stanowi konieczny warunek do ukształtowania postawy dialogu.

⁹⁰ J. Majka, *Postawa dialogu według Konstytucji „Gaudium et spes”*, CS 2 (1970) 11—17.

⁹¹ W. Urban, *Paweł VI — papież dialogu*, HD 36 (1969) 9—14; J. Guitton, *Dialogi*, dz. cyt., 180; zob. przemówienia Pawła VI ujęte w kategorii dialogu, AK 69 (1966) 65—128.

⁹² Papież Paweł VI, *Encyklika o drogach, którymi Kościół katolicki powinien kroczyć w dobie obecnej przy pełnieniu swej misji — „Ecclesiam suam”*, (tł. z łac.) Paris 1967, n. 92—113 (s. 93—102); por. H. Szareyko, *Ecclesiam suam*, Przewodnik Katolicki (1970) nr 14, 123 n.

⁹³ K. Wojtyła, *Wstęp ogólny*, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje* (tekst łac.-polski), Poznań 1968, 19.

⁹⁴ A. Bardecki, *Kościół epoki dialogu*, Kraków 1966, 89—359; zob. także K. Rahner, *Über den Dialog in der pluralistischen Gesellschaft*, SdZ 90 (1964) 321—330.

⁹⁵ M. Buber, *Schriften zur Philosophie*, t. 1, München — Heidelberg 1962, 88.

⁹⁶ Tenże, *Wychowanie*, art. cyt., 456. Autor wylicza w tymże artykule dwa czynniki: Eros i wolę mocy, które zagrażają dialogowemu charakterowi wychowania (s. 454 n.).

⁹⁷ W. Faber, *Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis*, Münster 1960, 113 n.

m.in. wzmocnione poczucie odpowiedzialności za ukształtowanie sumienia i wrażliwości moralnej wychowanka, konieczność pozyskania jego zaufania jako warunku otwarcia się na wpływ pedagogiczny oraz „obejmowanie“ wychowanka przez wychowawcę, a nie odwrotnie⁹⁸. Jak widać, mimo dialogicznej wzajemności, bardziej „obciążony“ jest wychowawca niż wychowanek, co wydaje się zupełnie zrozumiałe z racji zachodzącej między nimi różnicy.

Otóż właśnie ta różnica może sprzyjać powstawaniu pewnych niebezpieczeństw, zagrażających dialogowi wychowawczemu⁹⁹. Po pierwsze wychowawca bywa skłonny widzieć w wychowanku raczej obraz przyszły, do którego pragnie go doprowadzić, a więc projekcję swoich dążeń, a nie aktualną, pełną i odrębną rzeczywistość. Następnie dialogowi wychowawczemu zagraża złudzenie, że mamy do czynienia z jakąś grupą, klasą czy wieloma klasami, a nie z poszczególnym, konkretnym dzieckiem. Wreszcie wychowanek stać się może przedmiotem zabiegów dla wychowawcy, zamiast stanowić podmiot procesu pedagogicznego. Dlatego odpowiednio do wyliczonych powyżej błędów, należałoby przyjąć jako główne cechy charakterystyczne dialogu wychowawczego: a) uznanie i aprobatę aktualnej odmienności dziecka (co nie oznacza bynajmniej bezkrytycznego stosunku do jego wad, ani rezygnacji z rzutowania w przyszłość), b) wyłączenie w traktowaniu wychowanka, który dla wychowawcy musi być w całości swej osoby kimś jedynym, niepowtarzalnym, nie do zastąpienia, na koniec c) bezpośredniość stosunku między wychowawcą a wychowankiem, nie równoznaczna jednak ze spoufaleniem lub zewnętrznym znizowaniem się do poziomu dziecka celem upodobnienia się do niego¹⁰⁰.

A oto nasuwający się wniosek: Skoro szczególne uwrażliwienie dialogu wychowawczego powinno iść w kierunku dostrzegania odmienności i wyłączności wychowanka, to konieczne jest poznawanie jego osoby, ale zawsze na drodze bezpośredniego, czyli podmiotowego stosunku, stanowiącego istotę dialogu.

Wydaje się również zrozumiałe, że jeśli wychowawca jest „człowiekiem monologu“, to nie nadaje się on, aby wychowywać do dialogu. Konieczna jest więc nie tylko atmosfera życzliwości i zaufania do wychowanka, ale również przekonanie, że do prawdy dochodzi się wspólnie z innymi, nawet młodszymi od siebie. Wychowawca zaś chrześcijański powinien przyjąć taką postawę dialogiczną, która byłaby w pewnym stopniu odbłaskiem dialogu Bożego, a nawet jego kontynuacją¹⁰¹, przez co wyraża się szacunek dla wolności każdego człowieka. Łatwiej oczywiście wymusić dobre postępowanie, niż kształtować je w wolny sposób metodą dialogiczną. A jednak trzeba od najwcześniejszych lat wychowywać dziecko w miarę jego wzrostu do wolności¹⁰². Rozwiązanie słynnego dylematu „autorytet a wolność“ — jak słusznie sugeruje P. Wilpert —

⁹⁸ M. Buber, *Wychowanie*, art. cyt., 455—459; por. również S. Kunowski, *Problem duszpasterski porozumienia się z młodzieżą*, HD 35 (1966) 159 n.

⁹⁹ W. Faber, *Das dialogische*, dz. cyt., 124—133; L. Barbey, *Reflexions sur la „Relation pédagogique“*, Cat 10 (1970) 216—227.

¹⁰⁰ E. von Kleist, *Nehmt eure Kinder wie sie sind. Von Erziehen für Morgen*, München 1970; M. Buber pisze, że nie jest możliwe stałe zajmowanie się poszczególnym dzieckiem zwłaszcza wobec przeładowania w klasach. Chodzi o dialog „ukryty“, „podziemny“, czyli o ustawiczną gotowość do dialogu z każdym uczniem.

¹⁰¹ M. Van Caster, *Catéchèse et dialogue*, Bruxelles 1966, 7; K. Tilmann, *Dialog z innymi — o co właściwie chodzi?*, Przewodnik Katolicki (1970) nr 42, 422; nr 45, 429; nr 46, 438; W. Sobczyk, *Wychowanie do dialogu w katechizacji*, Kat 11 (1967) 7; J. Sieg, *Chrześcijańska postawa dialogu jako przedmiot badań socjologicznych*, RF 12 (1966) 43.

¹⁰² M. Rzeszewski, *Nauczanie moralności katolickiej*, Kat 13 (1969) 250.

wydaje się polegać na tym, że wychowawca nie pragnie podporządkować wychowanka sobie, ale prowadzi ku takim wartościom, którym sam służy. Zresztą sumienie coraz częściej określa się jako wyraz dialogu Boga z człowiekiem (KDK 16). Wychowanie zatem powinno mieć jak najmniej z „wtrącania się”, a jak najwięcej z uczestnictwa. Wprawdzie wychowawca musi działać świadomie, ale mimo wszystko tak, „jak gdyby nie działał” — powiada M. Buber. Choć jego zdaniem wychowanie dzisiejsze „straciło raj spontaniczności”, nadal „mistrz pozostał wzorem dla nauczyciela”¹⁰³. Th. Kampmann zaś uważa, że wychowawca powinien być raczej „przewodnikiem”¹⁰⁴. Innymi słowami: do dialogu wychowuje się przez prawdziwy dialog z wychowankiem.

Na zakończenie wróćmy do pytania postawionego we wstępie: jaki jest stan pedagogiki chrześcijańskiej na tle obecnego kryzysu wychowania. Otóż pedagogika nasza nie zamierza bynajmniej rezygnować z personalizmu, stanowiącego jedną z jej podstaw w zakresie filozoficznym. Z drugiej jednak strony jest ona otwarta na wartości znajdujące się w teoriach współczesnych i, strzegąc się powierzchownych kompilacji, usiłuje je zintegrować z własnymi treściami. Stąd przyjęcie tendencji egzystencjalnej, co — jak widzieliśmy — przynosi różnorodne konsekwencje praktyczne. Wychowanie do autentyczności, zaangażowania i dialogu nie wyczerpuje oczywiście możliwości płynących z personalizmu egzystencjalnego. Należałoby np. zająć się wychowaniem do spotkania z Bogiem i ludźmi, a także innymi zagadnieniami czekającymi na opracowanie. Najgłębsze źródło pedagogiki chrześcijańskiej, sam Zbawiciel, Jezus Chrystus, nie gwarantuje jej stanu bezkryzysowego, ale umożliwia ustawiczną odnowę.

¹⁰³ M. Buber, *Wychowanie*, art. cyt., 448, 453.

¹⁰⁴ T. Kampmann, *Erziehung und Glaube. Zum Aufbau einer christlichen Pädagogik*, München 1960, 82.