

KS. STANISŁAW RABA

## **Rola czynników rozwoju człowieka oraz zadań formacyjnych seminarium duchownego w kształtowaniu osobowości alumna**

W literaturze pedagogicznej mocno akcentuje się czynniki wpływające na antropologiczne zjawiska ontogenezy, na rozwój zarodka ludzkiego, rozwój uczuciowy małego dziecka, rozwój fizyczny dzieci i młodzieży<sup>1</sup> Wiele też miejsca w literaturze psychologiczno-pedagogicznej poświęca się czynnikom kształtującym psychikę dziecka w wieku przedszkolnym, szkolnym, w wieku dorastania i [...] człowieka dorosłego<sup>2</sup> W licznych monografiach i dyskusjach dąży się do sformułowania jednolitego poglądu na temat czynników rozwoju człowieka w ogóle i popularyzuje się odtąd, we wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli i na studiach psychologiczno-pedagogicznych, konieczność znajomości zasadniczych czynników rozwoju człowieka wpływających na efektywność nauczania i wychowania.

Ustalając słownictwo związane z rozwojem fizycznym człowieka przyjęto, że rozwój w ogóle, jako cecha ustroju żywego, polega na rozbudowie elementów morfologicznych ustroju i na doskonaleniu się ich czynności wraz z adaptacją organizmu do środowiska. Stąd więc rozwój fizyczny człowieka wyraża się w rozroście ilościowym w postaci zmian wielkości elementów morfologicznych na skutek całości przemian biochemicznych ustroju oraz w dojrzwaniu, które jest równoległym do rozrostu różnicowaniem się morfologicznym i funkcjonalnym oraz specjalizacją poszczególnych narządów i ustroju organizmu jako całości.

Oddzielne zagadnienie wiąże się z trzecim elementem rozwoju, tj. adaptacji ustroju do środowiska. Niewątpliwie nie chodzi tu w rozwoju fizycznym o przystosowanie (ang. adjustment) odpowiednie dla rozwoju psychicznego lub społecznego, dlatego też powiązано element adaptacji z tzw. rozmachem rozwoju fizycznego, przez który rozumie się granice możliwości i zakres rozrostu ustroju z uwzględnieniem indywidualnych cech osobnika i stopnia jego dostosowania się do środowiska<sup>3</sup>

Nauka o czynnikach rozwoju człowieka i ich wpływie na całe późniejsze życie człowieka znalazła już swoje miejsce u Arystotelesa, który

---

<sup>1</sup> Zagadnienia dynamiki rozwoju człowieka. Warszawa 1960 s. 77-78.

<sup>2</sup> S. Szuman. Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży. Warszawa 1948 s. 3-4.

<sup>3</sup> E. H. Watson, G. H. Lowry. Growth and development of children. The Yearbook Publishers 1954.

w „Polityce” pisał: „Na to, by obywatele stawali się dobrymi i cnotliwymi, wpływają trzy czynniki: natura, przyzwyczajenie i rozum. Przede wszystkim bowiem trzeba się urodzić człowiekiem, a nie jakąś inną istotą żyjącą, z odpowiednimi właściwościami ciała i duszy. Co do pewnych cech i urodzenie niczego nie przesądza, bo przyzwyczajenie powoduje ich zmianę. Są mianowicie pewne właściwości przyrodzone, które przez przyzwyczajenie ulegają zmianie tak w jedną, jak i w drugą stronę, na gorsze i na lepsze. Inne istoty żyjące przeważnie żyją wedle swej natury, niektóre w drobniejszych szczegółach urabia i przyzwyczajenie, ale tylko człowiek kształtuje się pod wpływem rozumu, bo on tylko rozum posiada. Toteż wszystkie te trzy czynniki muszą być u niego zharnomizowane”<sup>4</sup> Arystoteles wymienia więc trzy czynniki rozwoju człowieka: phisis - naturę ludzką jako organizm biologiczny, ethos - obyczaj, przyzwyczajenie wytworzone pod wpływem życia społecznego oraz logos - rozum, umysł człowieka<sup>5</sup>, który może działać wbrew ludzkim przyzwyczajeniom czy wbrew ich naturze, jeśli dojdzie do „przekonania, że lepiej jest inaczej”<sup>6</sup> Pogląd Stagiryty zawiera w sobie obraz funkcjonowania wymienionych czynników w procesie rozwojowym wychowania zależnie od ich hierarchii. Natura biologiczna człowieka, jako istoty żyjącej, stanowi podstawę rozwoju, ale nie przesądza o kierunku rozwojowym pewnych cech, ponieważ są one plastyczne, podatne na zmianę pod wpływem przyzwyczajenia, przy czym zmiana wynikająca z tych przyzwyczajzeń może pójść na lepsze lub na gorsze. Ale temu pogorszeniu może przeciwstawić się rozum, który także kształtuje człowieka, jeżeli uzna, że lepiej, będzie działać inaczej. „Jakoż ludzie, dodaje starożytny filozof, wiele czynią wbrew swym przyzwyczajeniom i wbrew swej naturze, ze względów rozumowych”<sup>7</sup>

Nauka Arystotelesa weszła do podstaw scholastyki, o czym (także u nas) świadczą prace dwóch arystotelików: Szymona Mariciusa z Pilzna (*De scholis seu academiis*) i Sebastiana Petrycego z Pilzna (*Rząd Rzeczypospolitej*, 1605)<sup>8</sup> W pracach tych zostały omówione nie warunki przyrodzone, które muszą posiadać ludzie, lecz sam proces wychowania, dzięki któremu człowiek, już to przez przyzwyczajenie, już to przez naukę przyswaja sobie, co trzeba<sup>9</sup> Proces uczenia się, jak ujmuje Marcius z Pilzna, zależy także od trzech rzeczy, o których pisał: „Według Arystotelesa trzy rzeczy nader potrzebne powinny się łączyć w umysłach chłopięcych w harmonijną całość: zdolność, wiedza i ćwiczenie”<sup>10</sup> Zdolność daje sama natura, wiedza ubogaca rozum, a ćwiczenie

<sup>4</sup> Arystoteles. *Polityka*. Warszawa 1964 s. 318-319.

<sup>5</sup> O. Willmann. *Arystoteles als Pädagoge und Didaktiker*. Berlin 1929.

<sup>6</sup> Tamże s. 139.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Szymon Maritius z Pilzna. *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*. Wrocław 1955 s. 54.

<sup>9</sup> O. Willmann. *Arystoteles* s. 139.

<sup>10</sup> M. Krawczyk. *Czynniki rozwoju fizycznego dziecka*. Warszawa 1964 s. 27

polega na przyzwyczajaniu. W ten sposób potrójne czynniki rozwoju zostały zastosowane jako czynniki wychowania i nauczania.

Innowację do tego poglądu wprowadza dopiero J. J. Rousseau, który głosi, że oddziaływanie wychowawcze płynie z naszej natury, zależy do ludzi i od otaczających rzeczy<sup>11</sup> Wymienione trzy czynniki mają już inne znaczenie. Natura u sentymentalisty Rousseau nie znaczy już organizmu, lecz życie psychiczne, naszą psychikę, w której uczuciowość, a nie rozum odgrywa decydującą rolę.

Zależność od wychowania autor „Emila” ocenia negatywnie, ponieważ to ludzie przez swą dworską i wielkowiejską cywilizację deprawują szlachetność natury dziecka. Natomiast zupełnie nowym czynnikiem jest oddziaływanie otaczających rzeczy, na które składają się dobroczynne i krygujące wpływy przyrody i wsi. Dzięki nim Emil może swobodnie rozwijać swoją osobę pod okiem wychowawcy. Idea Rousseau tzw. powrotu do natury, przyjęła się u niemieckiego pedagoga XIX w. Benekego, który wychowawcami człowieka nazywa otaczającą przyrodę, losy własne człowieka oraz losy innych ludzi<sup>12</sup>

Te potrójne czynniki rozwoju człowieka u Arystotelesa, Rousseau i Benekego uległy redukcji w rozwijającej się w XIX stuleciu psychologii, w której dokonał się podział na dwa obozy: natywistów i empirystów. Natywizm, idea za Rousseau, Schopenhauerem i innymi<sup>13</sup>, głosił, że rozwój cech psychicznych i charakteru ludzi jest preformowny, wrodzony i niezmienny. Natywistyczna stała się później teoria stałości inteligencji Bineta czy teoria instynktów Mc Dougalla. Empiryzm zaś, za Lockiem i Humem czy Condilakiem utrzymywał, że dusza ludzka jest „tabula rasa”, na której dopiero doświadczenie wypisuje swe treści i kształtuje cechy człowieka.

Pod koniec XIX wieku biologia, uzbrojona w mikroskop, odkryła w komórkach rozrodczych stałą liczbę chromosomów dla gatunku, a następnie geny, jako podłoże dziedzicznego przekazywania cech. Wcześniej zaś Grzegorz Mendel sformułował statyczne prawa dziedziczenia. Odtąd biologia powiązała stałość gatunku - z czynnikami genicznymi (genotyp), natomiast fluktuacyjną zmienność form jednostkowych organizmu (fenotyp), uzależniła od działania czynnika środowiskowego, ekologicznego.

Tymczasem w pedagogice okresu międzywojennego uznanie uzyskała dwuczynnikowa teoria konwergencji W Sterna, która głosiła zbieżność w rozwoju człowieka, tak czynników wewnętrznych, biologicznych jak też zewnętrznych, środowiskowych. Zdaniem W Sterna dziedziczność wyznacza

<sup>11</sup> J. J. Rousseau. Emil, czyli o wychowaniu. Wrocław 1955.

<sup>12</sup> F. E. Beneke. Erziehungs und Unterrichtslehre. Berlin 1936.

<sup>13</sup> B. Nawroczyński. Natywizm, empiryzm a konwergizm pedagogiczny. „Przegląd Filozoficzny” 29: 1926 nr 1-2 s. 99.

granice i możliwości rozwojowe, natomiast czynniki środowiska są bodźcem do pobudzania czynników wewnętrznych. Takie współdziałanie obu czynników miało tworzyć syntezę i utrzymywać równowagę pomiędzy nimi<sup>14</sup>. Okazało się jednak, że teza o wzajemnym warunkowaniu się czynników prowadziła do nowego sporu i badań nad tym, co jest w rozwoju nabyte, a co wrodzone; czy czynniki zewnętrzne warunkują realizację cech odziedziczonych, czy odwrotnie; czy ważniejsze jest warunkowanie dziedziczne granic realizacji, które powoduje np., że dziecko pozbawione słuchu muzycznego nie może zostać muzykiem?

Krytyka teorii konwergencji rozwinęła się w trakcie jej recepcji, którą obserwujemy także w literaturze i nauce polskiej. Antoni Danysz, pierwszy po I wojnie światowej teoretyk pedagogiczny, nie znał teorii konwergencji, stał bowiem na gruncie herbartyzmu, ale krytykował triadę Benekego, zwracając uwagę na to, że przyroda, jako czynnik rozwoju, daje często wyniki niekorzystne i nie przyczynia się do postępu; losy człowieka są niepewne, natomiast o wychowaniu decydują inni ludzie<sup>15</sup>. Teorię konwergencji spotykamy dopiero u Lucjana Zarzeckiego<sup>16</sup>. Zaś Zygmunt Mysłakowski w swej pracy habilitacyjnej położył nacisk na czynnik środowiskowy<sup>17</sup>, rozpoczynając w ten sposób kierunek socjologiczny w pedagogice polskiej, który zamiast o celu wychowania - mówi o funkcji społecznej wychowania<sup>18</sup>. Potem nastąpił podział u nas na zwolenników biologizmu<sup>19</sup>, podkreślającego pierwszeństwo dziedziczności przed środowiskiem, i zwolenników socjologizmu, który upatrywał większe znaczenie środowiska w rozwoju człowieka. Jedni i drudzy w przypadku skrajnego ujęcia rozwoju, głosili fatalizm bądź to dziedziczności, bądź też środowiska.

Przed II wojną światową jedynie Stefan Szuman wykroczył poza teorię dwuczynnikową konwergencji, przyjmując trzy elementy w rozwoju charakteru lub osobowości człowieka:

- a) charakter wrodzony, związany z odziedziczoną konstytucją cielesną, co stanowi fatum wewnętrzne człowieka,
- b) charakter nabyty biernie, pod wpływem czynników środowiska fatum zewnętrzne oraz charakter autonomiczny jako wynik pracy własnej nad samum sobą, ukierunkowany przez ideały subiektywne i normy społeczno- moralne<sup>20</sup>

<sup>14</sup> W. Stern. Inteligencja dzieci i młodzieży. Warszawa 1949.

<sup>15</sup> A. Danysz. O wychowaniu. Lwów-Warszawa 1925 s. 10-12.

<sup>16</sup> L. Zarzecki. Teoria osobowości a wychowanie. „Przegląd Pedagogiczny” 1924.

<sup>17</sup> Z. Mysłakowski. Rozwój naturalny i czynniki wychowania. Kraków 1925

<sup>18</sup> Tenże. Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. „celów wychowawczych” Kraków 1926.

<sup>19</sup> J. Joteyko. O pedologii. Lwów 1922.

<sup>20</sup> S. Szuman, S. Skowron. Organizm a życie psychiczne. Warszawa 1934.

Po II wojnie światowej podjęto frontalny atak na teorię konwergencji z pozycji socjologizmu. Radziecka krytyka pedologii jako pseudonauki jest słuszna jeśli chodzi o przewagę dziedziczności nad środowiskiem, dała asumpt do wykreślenia w ogóle wpływu dziedziczności na rozwój człowieka oraz kwestię trudności wychowawczych; nie ma złych dzieci, są jedynie źli rodzice, którzy nie uspołeczniili dziecka<sup>21</sup> Od strony teoretycznej z ujęciem zagadnienia wrodzoności w teorii konwergencji rozprawiał się ostro Z. Myślakowski a potem M. Żebrowska. W Polsce dalsze kształtowanie się teorii czynników rozwojowych nastąpiło w związku z szukaniem przyczyn trudności wychowawczych i wykolejenia młodzieży. H. Spionek jako pierwsza wyeksponowała problem niewłaściwego wychowania dziecka przez dom rodzinny i szkołę. Złe oddziaływania powodują zaburzenia organiczne, co daje w efekcie niewłaściwe zachowanie dziecka. Teza ta prowadziła do teorii nierozzerwalnego związku 4 czynników rozwoju: czynników organicznych, środowiska, aktywności dziecka oraz wychowania. Do ugruntowania tej teorii przyczynił się szczególnie Stefan Szuman, który już przed wojną podnosił znaczenie własnej pracy wychowawcy nad charakterem. Po wojnie, pod wpływem pawłowizmu, zajął się wpływem działania małego dziecka i aktywności własnej (dzieci przedszkolnych oraz szkolnych) na myślenie i rozwój<sup>22</sup> Największe znaczenie przypisywał wychowaniu oraz aktywnemu działaniu wychowanków pisał: „Cechy wrodzone i doświadczenia życiowe są jedynie bardzo ważnymi przesłankami kształtowania charakteru; człowieka charakteryzuje aktywne, świadome działanie, przeżycia emocjonalne, wola osobista. Kształtują się one i doskonalą u dorastających pokoleń głównie w toku wychowania. Wychowanie odgrywa w kształtowaniu człowieka kierowniczą rolę”<sup>23</sup>

Rodzina, a szczególnie szkoła, ma kierowniczą rolę w rozwoju człowieka poprzez wychowanie i nauczanie. Jeżeli chodzi o szkołę współczesną to kierownicza jej rola ma przede wszystkim charakter postulatu pedagogicznego wynikającego z założeń teorii dialektycznej interakcji między czterema czynnikami, a nie pokrywającego się z potocznym doświadczeniem. Uzasadnia to fakt, że świadomy wpływ wychowawczy szkoły nie zawsze okazuje się skuteczny. Wiadomo bowiem, że szkoła współczesna na całym świecie spotkać się może z wewnętrznym bojkotem ze strony uczącej się młodzieży w postaci dawniej tzw. śmiertelności szkolnej, a dziś odsiewu i odpadu, drugoroczności i wczesnego zrywania ze szkołą i nauką, co zwykle stanowi wstęp do procesu wykolejenia i chuligaństwa<sup>24</sup> Efektywność więc

<sup>21</sup> I. Merzan. Nie ma złych dzieci. Warszawa 1950 s. 10.

<sup>22</sup> S. Szuman. Rozwój działania w rozwoju umysłowym dziecka. Wrocław 1955.

<sup>23</sup> Tenże. Zagadnienia dynamiki rozwoju człowieka. Warszawa 1960 s. 139-152.

<sup>24</sup> N. Han-Ilgiewicz. Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne. Warszawa 1961.

wpływu szkoły została w teorii dialektycznej rozwoju przeceniona, gdyż rzeczywistość pedagogiczna mówi, iż skuteczność taka zależy od dobrowolnej współpracy wychowanków ze szkołą, zależy więc od aktywności i samodzielności uczniów zgodnej z celami wychowawców.

Coraz częściej w środowiskach wychowawczych pojawiają się pytania: Czym jest zdeterminowana współpraca młodzieży ze szkołą? Od czego ta współpraca zależy? Co ją warunkuje? Zadatki organiczne niewątpliwie są podstawą większej czy mniejszej samodzielności wychowanka, ale samodzielność ta może rozwijać się w kierunku współpracy albo przeciwko niej. Środowisko społeczne może również sprzyjać tej współpracy, albo ją niweczyć, Stąd właśnie aktywność własna dziecka może się rozdzielić i pójść w kierunku współdziałania, albo je odrzucić. Wreszcie wychowanie i nauczanie szkolne nie mogą determinować postawy współpracy ucznia, bo same jej potrzebują. Żaden więc z czterech poznanych czynników rozwoju nie może automatycznie zapewnić postawy współpracy ucznia z wychowawcą. Trzeba zatem szukać determinat poza wyliczonymi czterema czynnikami, a to powoduje powstawanie dalszych, wieloczynnikowych teorii rozwoju.

Poza znanymi czterema czynnikami rozwoju człowieka wylicza się i inne czynniki jak: historia życia dziecka, koleje jego losu, silne przeżycia o charakterze wstrząsu, np. śmierć rodziców itp. oraz wygląd zewnętrzny dziecka, zwłaszcza dorastającego, jego uroda, usterki lub ułomności ciała itp.<sup>25</sup> Czynniki te są stresowymi, negatywnymi, hamującymi lub deformującymi prawidłowy rozwój i działać w tym kierunku mogą: nieudane dzieciństwo, sieroctwo lub kalectwo, trudny stan finansowy rodziny. Wady cielesne wrodzone jak i nabyte stanowią źródło trudności wychowawczych, podobnie jak ciężkie warunki materialne czy rozbitcie rodziny. Jednakże należą one do czynników patologicznych a nie ontologicznych rozwoju. Mimo to powinny być uwzględnione w ramach podstawowych czynników rozwoju, które, jak widzimy, są dwuwartościowe, mogą dodatnio lub ujemnie wpływać na rozwój człowieka, powodować gwałtowną odmianę losu.

Pedagodzy pytają: Czy los jest czynnikiem rozwoju? Coraz częściej pisze się na łamach literatury pedagogicznej, że wstrząsowe i traumatyczne, urazowe czynniki rozwoju są najczęściej nieprzewidzianym działaniem losu, który przecież wiąże się czy to z uformowaniem zadatków dziedzicznych (los obdarza nas rodzicami!), czy też warunków środowiskowych (rozbitcie rodziny) oraz pracą wychowawczą szkoły (spotkanie w życiu dobrego człowieka). Musimy więc w rozwoju wychowawczym liczyć się z działaniem losu<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Szerzej zobacz S. Raba. Psychospołeczne podłoże konfliktów dorastającej młodzieży z rodzicami. Praca doktorska. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza - Poznań 1978.

<sup>26</sup> K. Sośnicka. Pojęcie „losu” we współczesnej pedagogice. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1938 nr 1-2.

Stefan Szuman wymienia jeszcze taki czynnik rozwoju, jak aktywność własna ucznia, początkowo w formie zabawy, działania ręcznego, potem pracy nad samym sobą i dążności samowychowawczej<sup>27</sup>. Natomiast według Piageta składnikiem uzupełniającym dziedziczność i środowisko jest czynnik równowagi, czyli proces równoważenia się asymilacji i przystosowania osiąganego przez „maksimum aktywności osobniczej” która kompensuje zakłócenia naturalne i potencjalne<sup>28</sup>.

W ten sposób redukuje się teorie wieloczynnikowe do zasadniczych grup czynników rozwojowych: endogennych, egzogennych, osobowościowych i równocześnie wracamy do teorii Arystotelesa, u którego - *natura biologiczna* określa czynniki endogenne, *przyzwyczajenie* odnosi się do czynników egzogennych, *rozum* zaś reprezentuje podstawowy czynnik osobowościowy, skoro człowiek gatunkowo jest istotą myślącą (*homo sapiens*). Człowiek więc, jako osoba (*persona*), jest „jednością mnogości”, działającą do wewnątrz w sposób rozumny i wolny w dążeniu do celów. Dzięki temu dążeniu osoba ludzka rozwija się w pełni i staje się osobowością (*personalitas*). Podstawę rozwoju osobowości przez aktywność własną i samodzielność tworzy strona duchowa osoby czyli zjawiska psychiczno-duchowe, które uznają wszystkie systemy wychowania, chociaż odmiennie wyjaśniają charakter i genezę duchowości ludzkiej.

Duchowość charakteryzuje kilka cech: rozumność - czyli zdolność prawdziwego poznania, wartościowanie - jako zdolność do subiektywnej oceny przeżyć, wolność wewnętrzna - czyli zdolność wolnego wyboru dobra przez wolę, zdolności twórcze - wyrażające się w pracy i kulturalnej twórczości, otwartość metafizyczna na sprawy sensu świata i życia.

Razem zespolone zdolności duchowe stanowią grupę trzecią czynników osobowościowych. One to muszą być prawidłowo rozwinięte, aby doprowadzić do pełnej osobowości człowieka. W ten sposób teoria trójczynnikowa realistycznie wyjaśnia, co decyduje o wszechstronnym rozwoju człowieka i prowadzi do następnych ważkich tez w nauce o czynnikach rozwojowych.

Na podstawie zebranego materiału, dochodzimy do następujących wniosków o wieloczynnikowej teorii rozwoju człowieka:

- a) Rozwój człowieka jest wynikiem ścierających się interakcji sił działających w świecie zewnętrznym jednostki, które wywierają swój wpływ, poprzez świat wewnętrzny osoby, na rozwijającego się człowieka.
- b) Świat zewnętrzny tworzy system czynników energetycznych, które działają jako dynamizmy - siły dostarczające energii rozwojowej.

<sup>27</sup> S. Szuman. Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka. „Nowa Szkoła” 1956 nr 6.

<sup>28</sup> J. Piaget. Studia z psychologii dziecka. Warszawa 1962 s. 101.

- c) Świat wewnętrzny osoby to zespół czynników dynamicznych, które jako mechanizmy wewnętrzne nadają rozwojowi tempo i rytm.
- d) Do dynamizmów zewnętrznych, pobudzających rozwój człowieka, należą: pęd życiowy jednostki przekazany jej przez rodziców i przodków, nazywany siłą biosu; nurt życia społecznego wraz z jego kulturą moralną, w której rozwija się wychowanek (nazywany siłą etosu) oraz siła wychowania czyli świadomego działania wychowawców kierujących rozwojem do ideału nowego człowieka (por. Ef 4,23-24), nazywana siłą agosu (podobnie jak Spartanie nazywali działanie wychowawcze wyrazem *agoge*<sup>29</sup>).
- e) Do mechanizmów wewnętrznych człowieka zalicza się 3 bezpośrednie czynniki rozwoju: endogenne (dziedziczność, wrodzoność, konstytucje nerwowa, hormonalna i budowy ciała oraz stany zdrowia) egzogenne (cechy nabyte, nawyki, plastyczność, podatność na wpływy środowiska) oraz autogenne lub personogenne (czynniki osobowościowe wynikające z duchowości osoby ludzkiej).
- f) Wszystkie czynniki energetyczne (bios, etos, agos) i dynamiczne (endo- egzo- i autogenne) są wymierne kinetycznie, tzn. przy pomocy skal biometrii, docjometrii, pedagogometrii oraz psychometrii.

Działanie wymiernych czynników rozwoju odbywa się zawsze w ramach sytuacji losowych, często trudnych do przewidzenia i zmiennych, o czym traktują różne stanowiska pedagogiki losu<sup>30</sup>. Skomplikowana integracja wszystkich tych sił i czynników dynamicznych rozwoju leży u podstaw wychowania człowieka, którego przebieg i wyniki stanowią również odrębny i bardzo ważny temat w formacji kleryka w seminariach duchownych.

Kształcenie alumnów zmierza do tego, by na wzór Chrystusa, stawali się oni prawdziwymi duszpasterzami w posłudze słowa, kulcie i pasterzowaniu (DFK 4). Jest to w dużej mierze uzależnione od prawidłowego kształtowania podstawowych czynników rozwoju człowieka. Warunkiem zaś umożliwiającym takie działanie jest dobór przełożonych - wychowawców spośród najlepszych, starannie przygotowanych „przez gruntowne wykształcenie, odpowiednie doświadczenie pasterskie i szczególne wyrobienie duchowe oraz pedagogiczne (DFK 5).

Postulowane wyrobienie pedagogiczne i znajomość roli podstawowych czynników rozwoju wychowanka wyraża się praktycznie w następujących regułach odnoszenia się do młodzieży przygotowującej się do kapłaństwa:

- a) przede wszystkim nie przeszkadzać (*primum non nocere*)
- b) współpracować z łaską - dla dobra wychowanka

<sup>29</sup> W. Jaeger. *Paideja*. T. 1. Warszawa 1962 s. 302.

<sup>30</sup> K. Sośnicki. *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964 s. 176.

c) pomagać mu w rozwoju, zgodnie z jego potrzebami.

Istotną sprawą wychowawczą jest najpierw prawidłowe rozwijanie osobowości ludzkiej, na bazie której jest dopiero możliwe dojrzewanie powołania kapłańskiego każdego z alumnów. Skoro w seminarium duchownym odbywa się proces rozwoju powołania aż do stanu dojrzałego, musi więc równolegle iść w parze (przy pomocy naturalnych jak i duchowych czynników ludzkiego rozwoju) kształtowanie się osobowości - ku pełni człowieczeństwa, którego znamionami są: zrównoważenie, stateczność, odpowiedzialność, uczciwość, sprawiedliwość, pracowitość, aktywność apostołska alumna, samodzielne zaangażowanie do służby w Kościele oraz uspołeczniona odpowiedzialność za własne powołanie i Kościół<sup>31</sup>

Proces rozwoju czynników ludzkich i proces dojrzewania powołania kapłańskiego stanowi przedmiot zespołowej obserwacji wszystkich wychowawców seminaryjnych, mających za zadanie diagnostycznie pomóc w stwierdzeniu skomplikowanej sprawy rozwoju powołania i jego dojrzałego stanu w gorliwości duszpasterskiej. Czuła troska o badanie prawej intencji, wolności wyboru, zdatności z przygotowania, zdrowia fizycznego i psychicznego oraz możliwość kandydatów do wykonywania obowiązków pasterskich (DFK 6) należy do kompetencji moderatorów kierujących seminarium, zaś inicjatywa lub decyzja badań leży w ręku rektora seminarium. Tajemnicą spowiedzi zostaje objęty proces przemiany duchowej alumna. Wychowawcy i profesorowie w trakcie posiedzeń rady pedagogicznej wydają opinie o zdatności kandydata, charakteryzują jego osobowość.

Polem ważnej współpracy w seminarium, jako instytucji kształcącej i wychowującej religijnie, jest „współpraca z łaską dla dobra alumna (DFK), która realizuje się przez codzienne organizowanie ‘spotkania’ alumna z Bogiem, który powołuje ich przez Chrystusa w Duchu Św. do swojej służby w Kościele”<sup>32</sup>

Modlitwy, rozważania, adoracje, spotkanie z Bogiem „sam na sam” - to okazje stwarzane przez wychowawców, by klerycy przez wiarę, miłość i ofiarę, przez zaufanie i oddanie się Stwórcy - otworzyli się na *Łaskę*, którą Bóg może ich obdarzyć i przemienić.

Bez tej dziedziny łaski i nadprzyrodzoności, na co zwraca uwagę kard. G. M. Garrone<sup>33</sup>, seminarium traci rację bytu, a kapłaństwo jako jego cel staje się delegacją społeczną gminy, funkcją czysto ludzką a przygotowanie do niego, z usunięciem wiary i łaski nadprzyrodzonej, będzie tylko pedagogią i dydaktyką.

<sup>31</sup> A. Zuberbier. Relacja natura-nadprzyrodzoność w świetle badań teologii współczesnej. Warszawa 1973.

<sup>32</sup> J. Tarnowski. Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej. Warszawa 1972 (mps Archiwum ATK).

<sup>33</sup> G. M. Garrone. Seminaires et sacerdoce. „Seminarium” 13: 1973 nr 2 s. 290-293.

Szczególnie wyraźnie zastosowanie trzeciej reguły wyrobienia pedagogicznego (pomagać alumnowi w rozwoju jego potrzeb) widoczne jest w unowocześnianiu (*aggiornamento*) seminariów. Główne problemy wychowawcze, jakie stawia unowocześnienie wychowania wiernych i otwieranie się Kościoła na świat współczesny, wymienia Konstytucja duszpasterska *Gaudium et spes* jako kwestie godności osoby ludzkiej, wspólnoty ludzkiej i aktywności ludzi w świecie (KDK 12-18, 23-39) oraz dodatkowo omawia sprawy godności małżeństwa i rodziny (KDK 47-52), kwestie niechrześcijańskich rozwiązań zagadnienie ateizmu współczesnego (KDK 19-22).

By po chrześcijańsku rozwiązywać problemy współczesnego człowieka, Kościół końca XX wieku musi dążyć do: wychowania pełnej osobowości człowieka, wychowania wspólnotowego wiernych, wychowania jednostek do pełnej kultury ludzkiej, wychowania do świętości małżeństwa i rodziny oraz pogłębienia wychowania duchowego przez rozwijanie życia wewnętrznego<sup>34</sup>

Szczególnego więc znaczenia we współczesnej formacji seminaryjnej nabierają wymienione wyżej kierunki wychowania alumnów: wychowanie do pełnej osobowości ludzkiej, rozwiniętej nie tylko pod względem religijno-moralnym, ale także fizycznym (sportowym), psychicznym, społecznym, estetycznym. Wychowanie do wspólnotowej więzi - nie tylko między sobą na kursie, ale z wychowawcami, z biskupem, Kościołem i całym Ludem Bożym<sup>35</sup>; do wspólnotowej więzi z własnym narodem chrześcijańskim w duchu ekumenizmu, braterstwa i pokoju z innymi. Ważne jest kształtowanie prawidłowej postawy w stosunku do kultury ludzkiej, jej wynalazków i dzieł, bez sztucznego ograniczania dostępu do: prasy, telewizji, radia kina, teatru, gdyż chodzi o wyrobienie oceny moralnej i postawy wobec zła w sobie, w życiu społecznym i w kulturze, w środkach masowego przekazu propagujących często zło, przemoc, zdziczenie obyczajów jako postępek.

Antidotum na palące problemy współczesnego ateizmu - jest formacja duchowa i pastoralna alumnów seminarium, która ukierunkowuje młodego człowieka na kwestię świętości zarówno kapłaństwa (przygotowanie do celibatu), jak i świętości małżeństwa oraz rodziny chrześcijańskiej.

Według *Ratio studiorum*<sup>36</sup> formacja duchowo intelektualna w seminarium jest bardzo różnorodna. Bloki nauk: filozoficznych, teologicznych i pastoralnych obrazują wielość specjalizacji naukowych i to

<sup>34</sup> S. Wszyński. Dei ministrorum perpetuum seminarium. „Ateneum Kapłańskie” 1969 nr 361 s. 175-182.

<sup>35</sup> S. Wszyński. Problem chrześcijańskiego wychowania młodzieży. „Zeszyty Naukowe KUL” 12: 1969 nr 2 s. 11-14.

<sup>36</sup> *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis*. Typis Polyglottis Vaticanis. Romae 1970 AAS 62: 1970 s. 321-384.

często na wysokim poziomie akademickim. Niebezpiecznym zjawiskiem (w seminariach duchownych) może być rozrastająca się specjalizacja naukowa. Każdy wykładowca z zasady uważa, że zbyt mały wymiar czasu, uniemożliwia wyczerpanie materiału, a „jego” przedmiot jest najważniejszy, jeśli nie podstawowy. W ten sposób przeładowuje się wykład „niestrawnymi” dla kleryka szczegółami i rozrywa jedność wewnętrzną formacji umysłowej. Oczekujemy więc z niecierpliwością opracowania przez Papieską Kongregację Nauczania Katolickiego nowego *Ratio studiorum*, które zmodyfikuje tzw. hierarchię przedmiotów w kościelnych studiach, na pewno nic nie ujmując naukom wiodącym jak: teologia, czy filozofia, a rozszerzając pole działania dla nauk pastoralnych (np. katechetyki, homiletyki, liturgiki), które w sposób efektywny i praktyczny zaowocują w duszpasterstwie. Niezbędne do pracy w katechizacji i kontaktach z wiernymi są zręby wiedzy z zakresu antropologii. Zatem konieczne są w seminariach duchownych wykłady z: psychologii, pedagogiki i socjologii.

Tak więc nauki humanistyczne składają się na pomocniczą, w stosunku do duszpasterskiej, formację psychopedagogiczną<sup>37</sup>, którą mogą wesprzeć wszystkie inne nauki podstawowe, a nawet działania i dyskusje kół apostołskich, którymi opiekują się alumni seminarium.

W ten praktyczny sposób nauki antropologiczne stają się łącznikiem między światopoglądem a charakterem moralnym kleryka. Nie wystarczy bowiem sama prawda, konieczne jest przepojenie jej miłością, gdyż chrześcijaństwo żąda, by „czynić prawdę w miłości” (Ef 4, 15). Wszystkie więc nauki w seminarium, tak jak czynniki rozwoju człowieka, muszą tworzyć harmonijną całość, by właściwie służyć dobru duszpasterskiej formacji alumnów. A jest to możliwe wówczas, gdy obok intencjonalnego liczenia się z całością celów seminarium, występują jeszcze wewnętrzne zadania w każdej formacji i przedmiocie nauczania, które nadają to samo zabarwienie różnym działaniom i stanowią jednolite zadania integracyjne, obowiązujące wszystkich wychowawców bez wyjątku.

Obowiązkowość tych zadań wynika z koniecznej realizacji tych samych zasad doktrynalnych, kierujących wychowaniem chrześcijańskim do współczesnych celów. Do tych zasad należą: chrystocentryzm i moralizm Chrystusowy oraz personalizm i humanizm ewangeliczny (chrześcijański). Teoretycznie będziemy przyjmowali w działaniu wychowawczym, kierującym całkowicie procesem wychowania i rozwijania się jednostki, tak cele, jak i środki wychowawcze, ale także metody pedagogiczne, które się dalej różnicują. Przy tym zadania integracyjne wychowawców seminarium trzeba

<sup>37</sup> J. Korycki. Formacja psychopedagogiczna w wyższych seminariach duchownych w Polsce. Rozwój - stan współczesny - perspektywy Lublin 1973 (mps Archiwum KUL).

widzieć na religijnym tle duszpasterskiego charakteru seminarium jako instytucji wychowującej.

Integracja natomiast środków naturalnych w wychowaniu seminaryjnym, scalenie postaw ewangelicznych takich jak: pokora, ubóstwo, czystość, prostota, służba, praca, pokuta, cierpienie i miłość Boga wraz z miłością bliźniego, czy także scalenie sprawności etycznych (cnót kardynalnych i towarzyszących) stanowi inspirujące dzieło moralności Chrystusowej, która żąda życia i czynu z wiary („Martwa jest wiara bez uczynków” Jk 2, 26) oraz wymaga miłości Chrystusa („Jeśli mnie miłujecie - mówił Jezus - będziecie zachowywać Moje przykazania” J 14, 15).

Wreszcie integracja w dziedzinie metody oddziaływania na wychowanka jest podwójna: albo dotyczy podejścia do niego przez wyrażenie szacunku ze względu na wartość osoby i godność duszy ludzkiej odkupionej przez Chrystusa (zasada personalizmu chrześcijańskiego), albo też wyraża się w zaspokojeniu jego potrzeb tak cielesnych, jak i duchowych przez dostarczenie wychowankowi właściwego, potrzebnego dobra (zasada humanizmu chrześcijańskiego). W większym stopniu nierozdzielność personalizmu i humanizmu chrześcijańskiego występuje w płaszczyźnie naturalnej metody działania na wychowanków, ale zawsze w ramach określonej instytucji wychowawczej, jak rodzina, parafia, seminarium itp.

W związku z tym zadania integracyjne wszystkich wychowawców seminaryjnych w dziedzinie metody postępowania z klerykami polegają na łącznym, personalistycznym i humanistycznym traktowaniu wychowanka dla jego dobra osobistego, stanowiąc warunek prawidłowego rozwoju powołania kapłańskiego ku Chrystusowi i przyjaźni z Nim oraz solidnego przygotowania się do gorliwej duszpasterskiej służby.