

ks. Jerzy Zamorski, Lublin

RELIGIJNY ASPEKT WYCHOWANIA

*Niech na co dzień towarzyszy nam świadomość,
że żądając prawdy od innych - sami musimy żyć prawdą.
Żądając sprawiedliwości - musimy być sprawiedliwi...
Żądając odwagi i męstwa -
musimy być na co dzień mężni i odważni*

ks. Jerzy Popieluszko

Wprowadzenie

„Wychowanie” należy nadal do najbardziej wieloznacznych pojęć. Przekształcenie ludzkiego myślenia, odczuwania, działania jest aktem wychowawczym w szerszym tego słowa znaczeniu. Chociaż wychowanie pełni wiele funkcji, to jego funkcją powszechną, najogólniejszą, jest dokonywanie zmian, przekształcanie, wywieranie wpływu, podmiot zaś tego oddziaływania stanowi człowiek i grupa społeczna.

Wszyscy w sposób zamierzony czy niezamierzony jesteśmy wychowawcami i wychowankami zarazem, bo towarzyszymy innym osobom w poddaniu się właściwym, niezbędnym doświadczeniom i sami podlegamy takiemu organizowaniu doświadczeń, by nadawały znaczenie działaniom życiowym.

Każdy, kto naucza i wychowuje, chce przezwyciężyć niedomagania i braki aktualne. Wychowawca, mający przed sobą wychowanka w jego określonym „być-te-raz”, chce doprowadzić go do stanu „móc-być” (Ks. Nowak M., 1993, s. 43-74).

Z punktu widzenia jednostki często najbardziej fascynującym zadaniem życiowym zdaje się być możliwość stawania się w pełni tym, kim się być może, czyli uczynienie własnego rozwoju naczelną wartością życia tak, aby zawsze być tym samym, a nie pozostawać takim samym. A jeśli tak, to proces wychowania jawi się jako zjawisko permanentne - pedagogika przedłuża się w andragogikę, czyli naukę o wychowaniu dorosłych, zaś po okresie wychowania zinstytucjonalizowanego przychodzi samowychowanie. Dlatego też cel wychowania jest uświadamiany nie tyle jako ukształtowanie w ten czy inny sposób człowieka, ile jako zaszczepienie mu umiejętności i chęci samodzielnej pracy nad sobą oraz stałego dążenia do doskonałości moralnej. (Nakonieczna D., 1992). Należy tutaj zaznaczyć, że ani pedagogika, ani psychologia nie określają celu wychowania, gdyż zależy on od przyjętej koncepcji człowieka, o której dowiadujemy się z filozofii lub religii.

Cele wychowania są zawsze wyrazem określonych wartości, w imię których są głoszone. Cele i zadania wychowawcze są związane ze szczególnymi normami postulującymi określone stany rzeczy, standardy wychowawcze, wskazujące na pożądane cechy osobowości i zachowania.

W procesie wychowawczym, w którym wychowawca ze względu na cel wychowawczy aranżuje ciąg różnych sytuacji wychowawczych, których istotą są interak-

cję zachodzące między wychowawcą a wychowankiem, wychowanek zdobywa doświadczenia, które stanowią podstawowy efekt procesu wychowawczego, a w powiązaniu z nimi dokonują się zmiany w jego osobowości (Gurycka A., 1990, s.14-16).

Zmiany te obejmują zarówno stronę związaną z poznaniem rzeczywistości i oddziaływaniem na nią, jak i stronę aksjologiczną, poprzez kształtowanie stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia.

Sama osobowość znajduje się w ciągłym procesie rozwojowym i poddawana jest oprócz działania wychowawcy, przeróżnym wpływom z zewnątrz: środowiska rówieśników, ulicy, środków masowego przekazu, a nawet przemian społeczno-gospodarczo-ustrojowych. Stąd przewidywanie skutków oddziaływań wychowawczych ma charakter stwierdzeń raczej hipotetycznych niż kategoriycznych. „Istoty ludzkie zakorzeniają się w glebie społecznej inaczej niż rośliny w ziemi, trudno przewidzieć, co odnajdą i co przyswoją” (Radlińska H., 1961, s. 324).

Oddziaływanie na psychofizyczną strukturę osobowości

Zagadnienia rozwoju osobowości są jednym z najważniejszych i najtrudniejszych problemów w psychologii i pedagogice. Każdy człowiek posiada bowiem specyficzną, właściwą sobie strukturę osobowości, obejmującą całość jego życia psychicznego. Do struktury osobowości zaliczamy elementy, które determinują między innymi przystosowanie się jednostki do otoczenia: konstytucję fizyczną osoby, temperament, indywidualność, charakter, a także uzdolnienia, postawy moralne, cechy obrazu własnego „Ja”, potrzeby psychiczne, uczucia i emocje. Na wszystkie te psychofizyczne elementy struktury osobowości można celowo i świadomie oddziaływać i w jakimś zakresie je formować. Zagadnieniami tymi zajmują się pedagodzy i psycholodzy, księża i lekarze, różni działacze społeczno-polityczni, jedni pracując nad poprawą zdrowia fizycznego i psychicznego, inni nad wyrabianiem charakteru, kształtowaniem zachowań i postaw moralnych, religijnych, społecznych. W różnych okresach rozwojowych jednostki zmiany w osobowości niekoniecznie oznaczają zmianę pewnej cechy na całkowicie inną. Zmiana może być ilościowa lub jakościowa, pewne zaś cechy wykazują tendencję do pozostawania we względnie niezmienionej formie, nawet kiedy nastąpiły zmiany w funkcjonowaniu organizmu. W procesie rozwoju człowieka można zauważyć tendencję do utrzymania i ustabilizowania wzoru osobowości, przy czym najmniej ulegają zmianie te aspekty tego wzoru, które są ściśle związane z cechami dziedzicznymi, a więc cechy związane ze strukturą biologiczną i inteligencją. Gesell wykazał, że pewne podstawowe cechy indywidualności, bez względu na ich pochodzenie, istnieją wcześniej, trwają długo i utwierdzają się w różnorodnych warunkach środowiskowych (Hurlock E., 1965, s. 503). Z pewnym więc prawdopodobieństwem możliwe jest określenie we wczesnych latach życia nie tylko jaką osobowość będzie miało dane dziecko jako człowiek dorosły, ale też w jakim stopniu przystosuje się ono do życia. Lecz chociaż trwałość wzorów osobowości zaznacza się w pewnym okresie życia, począwszy od dzieciństwa aż do pełnej dojrzałości, to osobowość traktuje się rozwojowo, jako strukturę integrującą się w czasie, której towarzyszy rozwój samoświadomości wychowanka i określenie pewnego stosunku do samego siebie. Samoświadomość jest wypadkową rozwoju osobowości i oddziaływań środowiska społecznego. Doświadczenia własnej osoby i tego, co do niej należy, odzwierciedlone w świadomości by-

cia i funkcjonowania, poprzez interakcje z otoczeniem, zostają opracowane w zorganizowany obraz siebie. Chociaż obraz siebie jest rzeczywistością względnie trwałą, to jednak może on zmieniać się pod wpływem zewnętrznych oddziaływań wychowawczych. Transmisja wpływów wychowawczych jest możliwa dzięki określonym zjawiskom psychologicznym. Budowanie pozytywnego, dojrzałego obrazu siebie stanowi jedną z najważniejszych grup zabiegów „formowania osobowości”, ponieważ nasze mniemanie o sobie jest jedną z największych sił osobowości regulujących postępowanie.

Dwa obrazy wychowania: pedagogiczny i antropologiczny

Upraszczając nieco sprawę, można sprowadzić wielorakość ujęć pojęcia „wychowanie” do dwóch różnych, artykułowanych z odmiennych pozycji epistemologicznych, choć w ostateczności uzupełniających się, koncepcji wychowania: pedagogicznej i antropologicznej (Schulz R., 1996, s. 9-13).

W ujęciu *pedagogicznym* wychowanie jest interpretowane jako planowa aktywność człowieka, świadomie zorganizowana działalność społeczna, zorientowana na osiągnięcie społecznie pożądanego celu, tj. pewnych pożądanego i trwałych zmian w osobowości ludzi. Zmiany te obejmują zarówno stronę związaną z poznaniem rzeczywistości i oddziaływaniem na nią, jak i stronę aksjologiczną, poprzez kształtowanie stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonania i postaw, układu wartości i celu życia. Proces i wyniki wychowania kształtują się pod wpływem świadomego i celowego oddziaływania odpowiedzialnych za wychowanie osób i instytucji (Okon W., 1984, s. 347-348). Wszelkie zjawiska ujmują się i analizuje w terminach „cele - środki - wyniki”, a koncepcja wychowania budowana jest z pozycji działającego pedagoga i odnosi się do sfery intencjonalnych oddziaływań edukacyjnych. Wychowanie to dynamiczny, złożony układ oddziaływań społecznych, wywołujących zmiany osobowości człowieka (Gurycka A., 1979, s. 55); to działanie zmierzające do trwałej modyfikacji, ukształtowania lub rozwinięcia kierunkowych dyspozycji emocjonalno-wolicjonalnych w osobowości jednostki (Muszyński H., 1981, s. 29). W tym ujęciu wychowanie to także społecznie uznawany system działania pokoleń starszych na dorastające, celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia (Kunowski S., 1981, s. 189); to system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych (Wroczyński R., 1976, s. 11); całość wpływów i oddziaływań, kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie (Wujek T. i Pilch T., 1974, s. 31).

Zgodnie z *nowszymi sposobami definiowania wychowania* w psychologii i pedagogice akcentuje się nie tyle wywieranie bezpośredniego wpływu na wychowanków, ile wspomaganie ich w naturalnym rozwoju, uwzględniając godność i niezależność osobistą wychowanków, aby wychowanie nie musiało mieć charakteru wyraźnie interwencyjnego. Przykładem takiego podejścia jest koncepcja wychowania jako „wprowadzanie do życia wartościowego” (Ruciński S., 1988), według której nie chodzi o kształtowanie „wartościowej osobowości”, ile o wprowadzanie w „wartościowy sposób życia” w warunkach współdziałania i współpracy z wychowankami, w tym także bezpośredniego dialogu o celach i wartościach w życiu człowieka. O efektywności wychowania decyduje nie ilość i jakość przekazywanej wiedzy, lecz

przyswojenie przez wychowanka metody rozumienia wiedzy i wartości oraz wprowadzenie go w rozumienie problemów poznawczych i pobudzanie do refleksji wokół własnych problemów życiowych, umożliwiając mu przez to samorealizację i świadome kreowanie własnej przyszłości. Wychowanie jest pomaganiem w rozwoju i ułatwianiem wychowankowi realizowania swoich możliwości (Rylke H., Klimowicz G., 1983, s. 152). Wychowanie polega, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy, na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu sztuki odszukiwania i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy (Radlińska H., 1961, s.325).

Ujęcie *antropologiczne* akcentuje w wychowaniu szczególną rolę inkulturacji. Według J. Deweya (zob.: Dewey J., 1963, rozdz.1), wychowanie jest procesem dzielenia się doświadczeniem, przekazem kultury w wymiarze międzypokoleniowym pomiędzy różnymi podmiotami: np. społeczeństwem jako całością, poszczególnymi grupami społecznymi, instytucjami formalnymi oraz pojedynczymi jednostkami, przy czym proces ten dokonuje się w dwóch podstawowych płaszczyznach: w relacji „społeczeństwo dorosłych - społeczeństwo dorastających” oraz w płaszczyźnie relacji międzyjednostkowych (np. matka - dziecko).

Formowanie się i rozwój osobowości ludzi dokonuje się za sprawą ich uczestnictwa w środowisku kulturowym, w procesie asymilowania, użytkowania i rozwoju kultury. Oczekuje się, iż wychowankowie nie tylko posiadają wiedzę o życiu i świecie, że przyswoją sobie materialny i duchowy dorobek ludzkości i nauczą się poprawnie myśleć, lecz również że wzbogacą wewnątrznie całą swoją osobowość przez rozbudzenie samej ciekawości świata.

Antropologia dostarcza swoistej interpretacji wychowania. Rozwijając raczej ekologiczną niż teleologiczną koncepcję wychowania, ujmuje ona wychowanie jako element składowy transmisji kulturowej w społeczeństwie.

W badaniach dotyczących osobowości, w jej relacji do społeczeństwa, ukształtowały się dwie wielkie tradycje. Jedna interesuje się tym, jak jednostki przystosowują się do społeczeństwa i w jaki sposób - wbrew wpływowi wywieranemu na nie przez społeczeństwo - starają się być twórczymi i stopniowo przekształcać stosunki społeczne, w których się narodziły. Druga tradycja przejawia zainteresowanie tym, w jaki sposób społeczeństwo uspołecznia jednostkę - jak przekształca ono surowy materiał biologicznego człowieka w osobę zdolną do wykonywania działań, wymaganych przez społeczeństwo. Badanie socjalizacji mieści się w tej drugiej tradycji: jego punktem wyjścia jest fundamentalne pytanie, w jaki sposób społeczeństwo może trwać i rozwijać się. Badanie socjalizacji zawsze dotyczyło tego, jak społeczeństwo zmienia naturalnego człowieka, a nie jak człowiek zmienia społeczeństwo.

Antropologiczne ujęcie w mniejszym stopniu kładzie nacisk na oddziaływanie jednej jednostki na drugą, bardziej zaś na całościowy wpływ, jaki społeczeństwo wywiera całym swym sposobem życia na tych, których pragnie włączyć do siebie. W tym drugim przypadku akcent jest przesunięty z relacji międzyosobowych na wszechogarniający stosunek, który łączy jednostkę z kulturą.

Moralne umotywowanie wychowania

Zadaniem współczesnego wychowania jest dociekanie, w jakim stopniu dzięki realizacji edukacji człowiek staje się istotą zdolną tworzyć oparty na etycznych pod-

stawach świat rzeczy, innych ludzi, nauki oraz swoje własne wnętrze.

W wychowaniu chrześcijańskim nie sposób zadowolić się tylko widocznymi na zewnątrz, choć konstruktywnymi zachowaniami wychowanków, lecz zachodzi potrzeba wnikania w motywację ich postępowania, czyli oceny w kategoriach psychologicznych i moralnych.

Żyjemy w czasach natłoku zdarzeń banalnych, przeżyć powierzchownych i wartości pozornych, w codziennym pragmatyzmie, gdzie kładzie się nacisk na funkcjonowanie człowieka jako jednostki przedsiębiorczej, osiągającej sukces i smakującej szczęścia, lekceważąc przy tym egzystencjalną prawdę, że jednocześnie ma dochodzić do tego sukcesu etycznymi metodami.

Chociaż relatywizm wartości nie obalił samego wychowania, lecz bardzo szkodzi uniwersalności wychowania. Wielu młodych ludzi nie wie, co jest celem ich życia, bo ich środowisko wychowawcze nie ukształtowało w nich odpowiednich postaw, które nie są przecież wrodzone.

Słusznie możemy sądzić, że przyszły los ludzkości leży w rękach tych, którzy potrafią dać następnym pokoleniom motywę życia i nadziei (Sobór Watykański II, konst. *Gaudium et spes*, 31), roztropnie kształtując cnoty, chroniąc lub uwalniając od strachu, egoizmu i pychy, fałszywego poczucia winy i dążeń do upodobania w sobie, zrodzonego z ludzkich słabości i błędów. (Katechizm Kościoła Katolickiego nr 1784, 1994). Wychowanie i nauczanie nie są nawet do pomyślenia bez postawienia problemu celu wychowania, a więc nie istnieją bez wartościowania i bez wartości. W procesie wychowawczym wartości przejawiają się zarówno w treściach, metodach i celach (Cichoń W., 1981, s. 44). U podstaw każdego systemu wychowawczego znajdują się założenia antropologii filozoficznej i etyki, które wyznaczają cele wychowania. Niezwykle więc ważną w wychowaniu jest preferowana hierarchia wartości, przy czym nieunikniony wybór wartości i celów wychowania jest wyborem w dużej mierze filozoficznym. Wychowanie jest zawsze integralną częścią kultury i preferowanych wartości moralnych danego społeczeństwa. W społeczeństwie coraz bardziej zatowizowanym i anonimowym coraz mniej jest takich postaw jak altruizm, jednostka bywa pozbawiona głębszych więzi emocjonalnych z otoczeniem, obojętnie na los i potrzeby innych ludzi. „Społeczności, w których dawanie i świadczanie pomocy jest powszechne i ofiarne, mają więcej szans w walce o byt niż społeczności, w których każdy dba tylko o siebie” (Garczyński S., 1985, s.22). Człowiek realizuje się bowiem głównie przez innych ludzi, a więc przez przynoszenie im ulgi w cierpieniu, znajdowanie dla nich czasu, bycie z nimi, pomaganiu w rozwiązywaniu konkretnych trudności życiowych.

Postawa religijna

Skuteczność oddziaływań wychowawczych zwykle zależy nie tylko od sposobów realizacji określonych celów i zadań, ale także od uwarunkowań psychologicznych, społecznych i kulturowych.

Obok wspomagania wychowanka w jego biologicznym rozwoju, fizycznym i psychicznym, zgodnym z drzemiącymi w każdej jednostce ludzkiej wrodzonymi wartościowymi predyspozycjami, oprócz aspektu społecznego wychowania, będącego czymś więcej niż tylko próbą przystosowania wychowanka do warunków i sytuacji, w jakich przyjdzie mu żyć i pracować, oczekując, że będzie on naśladował

konstruktywne wzory postępowania swoich wychowawców i pogłębiał swój emocjonalny związek z nimi, identyfikując się i przyswajając sobie reprezentowany przez nich system społecznie cenionych wartości i norm, ważnym aspektem konkretnych poczynań wychowawczych jest ich związek z religią. Umożliwia ona odpowiedź na problemy egzystencjalne, przed jakimi staje człowiek, a tym samym pomaga w chwilach rozczarowań, porażek, samotności, przynosi ulgę w cierpieniu moralnym i chorobie, łagodzi lęk przed śmiercią. Wychowanie w aspekcie religijnym jest w szczególności wprowadzaniem dzieci w życie wartościowe, zapewniające poczucie bezpieczeństwa i znalezienie sensu własnej egzystencji (Łobocki M., 1992, s. 30).

Religijny aspekt wychowania, zakładając, że nasze zachowanie jest wynikiem funkcjonowania rozumu, uczuć, woli i pamięci, czyli całej naszej osobowości, stara się utrwać w naszej pamięci reakcje właściwe, pożądane z punktu widzenia moralnego, a wyciszanie reakcji negatywnych, przez co kształtują się w człowieku pewne sprawności moralne, zwane w teologii moralnej cnótami. Z punktu widzenia psychologii mówimy zaś o postawach. Postawy to nasze stałe dyspozycje do zachowania się określony sposób w określonych sytuacjach. Chodzi o zachowanie się racjonalne, zgodne z etyką chrześcijańską.

Ważnym punktem odniesienia jest skazona wadami moralnymi natura ludzka. Trud rozwoju człowieka dotyczy nabywania umiejętności panowania nad złymi skłonnościami, wypracowywania skłonności moralnych, czyli cnót przeciwnych wadom, aż do zapanowania w ludzkim życiu cnót teologicznych, odnoszących się wprost do Boga: wiary, nadziei, miłości.

Postawy składają się zawsze z trzech elementów: intelektualnego, emocjonalnego i behawioralnego. Oddziaływania wychowawcze w aspekcie religijnym ukierunkowane są więc najpierw na zrozumienie, jak mamy postępować, a jak nam postępować nie wolno i dlaczego, następnie na głębokie przeżywanie godziwości, atrakcyjności, piękna lub też niewłaściwości jakiegoś postępowania (Matulka Z., 1995, s. 50).

Obecnie postawy są coraz częściej wysuwane na plan pierwszy w procesie kształcenia. Dzieje się tak dlatego, że formowanie postaw wiąże się z koniecznością kształtowania określonej jakości ludzi, ludzi szczególnie dziś potrzebnych, którzy odznaczają się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do ustawicznego samokształcenia i samowychowania.

Poza tym postawy jednostki jako istotne elementy osobowości, powiązane z przyjmowanym przez nią systemem wartości, wpływają na wybór głównych motywów działania ukierunkowujących postępowanie.

Na psychikę człowieka oddziałują różne przeżycia religijne związane z elementami poznawczymi i uczuciowymi. Ich dopełnieniem jest religijna działalność człowieka (przestrzeganie zasad moralnych, praktyki religijne). Te trzy zasadnicze elementy religijności odpowiadają komponentom ustosunkowania się podmiotu wobec przedmiotu, jakie występują w postawie psychologicznej. Za postawę religijną można więc rozumieć odnoszenie się człowieka na linii przekonaniowo – poznawczej, emocjonalno – dążeńiowej i behawioralnej do treści uważanych za religijne (Bazylak J. 1973, s. 24). Przedmiotem pierwotnym postawy religijnej jest pojęcie Boga ze szczególnym uwzględnieniem jego osobowej interpretacji, zaś przedmiotem wtórnym jest Kościół, ksiądz jako przedstawiciel Kościoła, liturgia. W formowaniu postawy religijnej decydującą rolę odgrywa szeroko pojęte osobnicze doświadczenie jednostki obejmujące potrzeby religijne jednostki, informację o Bogu

uzyskaną w trakcie wykształcenia religijnego oraz oddziaływanie środowiska społecznego, wspólnoty parafialnej, nieformalnych grup religijnych, a szczególnie pozytywne postawy religijne rodziców czy innych spotykanych osobistości religijnych.

Rozwój moralny

Kształtowanie postaw łączy się ściśle z rozwijaniem systemu wartości, które autonomizują się z czasem, uniezależniając się zarówno od podmiotu, jak i od zewnętrznych ocen (Przetacznik – Gierowska M., Włodarski Z., 1994, s. 80). Tworzony w ten sposób hierarchiczny system wartości przekształca się progresywnie przez całe życie człowieka.

Na podstawie teorii J. Piageta, L. Kohlberg wyróżnił stadia rozwojowe w tworzeniu systemu wartości, zwłaszcza w odniesieniu do sfery moralności (za: Gała A., 1992, s. 19-24). Rozwój rozumowania moralnego jest uzależniony od postępu w zakresie rozumowania logicznego, który jest warunkiem koniecznym rozwoju moralnego, ale nie wystarczającym. Oprócz niego poziom rozwoju moralnego określa perspektywa społeczna oraz kryterium, według którego osoba formułuje swoje osądy moralne.

Rozwój rozumowania moralnego dokonuje się stadiami, tworzącymi niezmienną sekwencję. Kohlberg wyróżnił trzy poziomy moralne, a w każdym z nich po dwa stadia rozwojowe.

Na poziomie przedkonwencjonalnym rozumowaniu moralnemu odpowiada intuicyjne rozumowanie logiczne, a zachowanie jednostki zależy od czynników zewnętrznych. Na tym poziomie w stadium I jednostka w moralnym osądzie respektuje posłuszeństwo i karę, ulegając osobom reprezentującym prestiż i władzę nie ze względu na uznanie moralnego porządku podtrzymywanego przez karę, lecz chroniąc siebie. W stadium II jednostka osiąga świadomość innych osób jako mających odmienny punkt widzenia niż jej własny, ale za słuszne przyjmuje takie postępowanie, które przynosi jej samej zadowolenie, a czasem przy okazji także innym. W tej najniższej i instrumentalnej gratyfikacji potrzeb relacje między ludźmi mają charakter targowy, pragmatyczny, ale bez zwrotności ujmowanej w terminach lojalności.

Na poziomie konwencjonalnym jednostka osiąga w rozwoju logicznym stadium operacji konkretnych, gdy zdolna jest już do logicznego wnioskowania i ujmowania ilościowych relacji na materiale konkretnym. Na tym poziomie w stadium III w osądzie moralnym przejawia się duży konformizm wobec standardów zachowań uznawanych za właściwe przez grupę, jako członka, której spostrzega się dana jednostka. Pożądane społecznie zachowania podejmuje ona dla uzyskania aprobaty innych i zyskania miana „dobrego dziecka”. Jednostka zaczyna brać pod uwagę intencję działającego i osądzać jego czyny z punktu widzenia, że „dobrze chciał”. W stadium IV w rozstrzyganiu dylematów, moralność jest podporządkowana autorytetom, prawom i obowiązkom, sztywnie ustalonym zasadom, dzięki którym utrzymywany jest porządek społeczny czy religijny. Jednostka spostrzega siebie jako jeden z elementów systemu społecznego, stanowiącego najwyższą wartość.

Trzeci, najwyższy poziom rozwoju moralnego – postkonwencjonalny – jednostka może osiągnąć wtedy, gdy poziom jej rozumowania logicznego w stadium operacji formalnych umożliwi ujmowanie relacji między elementami systemu, formowanie hipotez i wyciąganie wniosków. Na tym poziomie w stadium V moralność

zorientowana jest na kontakt społeczny i prawo traktowane już nie jako sztywny zestaw przepisów, lecz jako zasady określające standardy krytycznie sprawdzane i uzgadniane przez całą społeczność, uwzględniając przy tym użyteczność społeczną zasad i możliwość ich zmiany, o ile użyteczność ta okaże się za małą. Punkt widzenia moralny i prawny mają mniej więcej jednakowe znaczenie, zaś poza więzami prawnymi, poczucie zobowiązania zaczyna wywoływać też dobrowolny kontakt międzypersonalny. W stadium VI przeważają świadomie przyjęte indywidualne zasady moralne, z którymi zgodne są decyzje sumienia stające się podstawowym czynnikiem kierującym postępowaniem, przy jednoczesnym uznawaniu istniejących standardowych zasad o charakterze abstrakcyjnym i uniwersalnym.

Przedstawione podziały i periodyzacja w sposób jedynie przybliżony mogą ująć całość złożonego procesu rozwoju moralnego, który przebiega w kierunku od silnego uzależnienia i uległości wobec wpływów zewnętrznych ku coraz większej autonomii. Z punktu widzenia wychowania religijnego, którego owocem powinno być prawidłowo ukształtowane sumienie jako wskaźnik dojrzałej moralności, niepokojącym wydaje się fakt, że wielu ludzi jest na wyższym poziomie logicznym niż odpowiadającym mu stadium moralnym.

Wychowanie w świetle dokumentów Kościoła katolickiego

Papież Pius XI w encyklice *Divini Illius Magistri* (Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, 1930) pisze, że przedmiotem chrześcijańskiego wychowania jest cały człowiek przedstawiony nam przez rozum i Objawienie, a zatem upadły, ale odkupiony, tzn. „przywrócony do stanu przybranego dziecka Bożego, chociaż bez pozanaturalnych przywilejów nieśmiertelności ciała i całkowitej równowagi swoich skłonności. Stąd w naturze ludzkiej zostają skutki grzechu pierworodnego, szczególnie zaś osłabienie woli i nieuporządkowane popędy” (s. 28). „Chrześcijańskie wychowanie obejmuje cały zakres ludzkiego życia fizycznego i duchowego, intelektualnego i moralnego, indywidualnego, rodzinnego i społecznego, nie żeby je w jakikolwiek sposób umniejszyć, ale żeby je podnieść, nim pokierować i udoskonalić wedle przykładu i nauki Chrystusa” (s. 43). Celem wychowania chrześcijańskiego jest współdziałanie człowieka z łaską nad urobieniem doskonałego chrześcijanina jako człowieka nadprzyrodzonego, naśladowającego Chrystusa i żyjącego Jego mocą sakramentalną.

Sobór Watykański II w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* zwraca uwagę, że godność osoby ludzkiej, zapewniająca wszystkim ludziom prawo do wychowania naturalnego oraz do godności dzieci Bożych, daje wszystkim ochrzczonym prawo do wychowania chrześcijańskiego. „Wychowanie to zdąża nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej, lecz ma na względzie przede wszystkim to, aby ochrzczeni, stopniowo wprowadzani w tajemnicę zbawienia, stawali się z każdym dniem coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary... Niechaj kształtują swoje życie na wzór nowego człowieka w sprawiedliwości i świętości prawdy” (DWCH 2).

„Prawdziwe wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział. Należy więc zgodnie z postępem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości

fizycznych, moralnych i intelektualnych, do zdobywania stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należyтым kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiągnięciu prawdziwej wolności... Trzeba ich tak przygotować do uczestniczenia w życiu społecznym, aby wyposażeni należycie w konieczne do tego i odpowiednie środki, mogli włączać się czynnie w różne zespoły ludzkiej społeczności, aby ujawniali przez rozmowę z innymi swe zapatrywania i chętnie zabiegali o wspólne dobro"(DWCH 1).

Źródła chrześcijańskiego wychowania

W procesie chrześcijańskiego wychowania *wiara* ma inspirować całą działalność wychowawczą człowieka oraz dopomagać mu w rozpoznawaniu i dostrzeganiu własnego miejsca i zadań w świecie, aby wykonywał wszystkie swoje przedsięwzięcia ziemskie, łącząc wysiłki domowe, zawodowe, naukowe czy techniczne w jedną życiową syntezę z dobrami religijnymi. Celem wychowania, rozumianym dynamicznie i eschatologicznie, jest więc religijna dojrzałość chrześcijańska, do której zmierzamy przez całe życie i która staje się celem chrześcijańskiego życia. W tym znaczeniu ostatecznym celem chrześcijańskiego wychowania jest doprowadzenie do spotkania z Jezusem Chrystusem, do zjednoczenia, a nawet głębokiej z Nim zażyłości.

Wychowanie chrześcijańskie czerpie swoją treść z żywego źródła *słowa Bożego*, przekazanego przez Pismo święte i Tradycję. Innym źródłem chrześcijańskiego wychowania jest *Urząd Nauczycielski Kościoła*, który działa autorytatywnie w imieniu Jezusa Chrystusa. „Urząd ten nie jest ponad Słowem Bożym, ale jemu służy, nauczając tylko tego, co zostało przekazane” (KO 10).

Źródłem treści wychowawczych jest też *liturgia Kościoła*, dając autentyczną interpretację Biblii i wychowując do przejścia od objawienia do wtajemniczenia w rzeczywistość Kościoła, aby każdy chrześcijanin mógł przeżywać i świadomie realizować swoje istnienie w Kościele.

Wielu ludzi nie dostrzega wewnętrznej i żywotnej łączności z Bogiem albo ją wyraźnie odrzuca. W powstawaniu i rozpowszechnianiu się ateizmu nie miały udział mogą mieć wierzący, o ile skutkiem zaniedbań w wychowaniu religijnym albo fałszywego przedstawiania nauki wiary, albo też braków w ich własnym życiu religijnym, moralnym i społecznym, powiedzieć o nich trzeba, że raczej przesłaniają, aniżeli pokazują prawdziwe oblicze Boga i religii (KDK 19).

Naczelna idea w chrześcijaństwie, to *idea miłości*. Realizuje się ona w miłości Boga i bliźniego. Miłość Boga jednoczy społeczność ludzką i przynosi pokój. Ideał wychowawczy, to zdążający do doskonałości chrześcijanin, człowiek żyjący według wskazań Jezusa Chrystusa. Idea miłości Boga i bliźniego zakłada wolność osobistą człowieka, który może odpowiadać na miłość Boga tylko jako istota wolna. Bóg nie zmusza człowieka do wypełniania Jego woli, ale pozostawia człowiekowi wolny wybór, by Go przyjąć lub odrzucić. Realizacja przykazania miłości bliźniego wymaga walki z samym sobą, ale też odpowiedzialnej akceptacji życia nie narodzonych, ludzi starych, kalekich, opóźnionych w rozwoju, brzydkich, głupich, oraz każdy inny stan, w którym zawsze, mimo odchyień od normy, wyraża się pełne człowieczeństwo, od chwili poczęcia aż do śmierci.

Wychowanie chrześcijańskie, rozwijające się na przestrzeni 2000 lat, jest ciągle żywą inspiracją wielu systemów edukacyjnych, dzięki swoim uniwersalnym zasa-

dom etyczno-moralnym. Podstawą wychowania chrześcijańskiego jest wiara w nadprzyrodzone życie w Bogu, przetwarzające i uszlachetniające człowieka, kulturę i przyrodę.

Warunki skuteczności wychowania chrześcijańskiego

Celem wychowania i samowychowania chrześcijańskiego jest kształtowanie osobowości, rozwój - zbliżający człowieka do Boga.

Powołaniem człowieka jest tęsknota za czymś wyższym i lepszym. Albert Camus powiedział, że człowiek jest jedyną istotą, która nie chce być tym - czym jest. Ta tęsknota do czegoś innego, wyższego, tęsknota nie mająca granic, wymaga ustawicznego dokonywania wyborów, zmagania, rezygnacji, a każda rezygnacja sprawia ból, każdy wybór budzi niepokój i rozterkę. W tych zmaganiach najistotniejszą rolę odgrywa łaska i modlitwa.

Najwyższą miarą, drogowskazem życia chrześcijańskiego jest *realizacja przykazania miłości*. Żadna chwila ludzkiego życia nie jest w tej mierze obojętna, gdyż każda działa „za” lub „przeciw” miłości.

U podstaw wychowania chrześcijańskiego leży wielkość i godność każdego człowieka jako osoby. Człowiek stworzony jest na obraz i podobieństwo Boże. Stąd podkreślane mocno przez Kościół prawo wszystkich ludzi, obdarzonych godnością osoby do prawdziwego wychowania, do jak najpełniejszego rozwoju osobowości, zgodnie z jej cechami indywidualnymi, kulturą i tradycją.

W wychowawczym działaniu chrześcijańskim zaleca się *uwzględniać podmiotowość wychowanka i zachowywać szacunek dla jego osobowej godności i niepowtarzalności*.

Głównym kierunkiem chrześcijańskiego działania wychowawczego, wspieranego na fundamencie religijnym jest motywowanie i wdrażanie młodzieży do pracy nad sobą, *umacnianie tendencji samowychowawczych i samokształceniowych*, przez inspirowanie i wspieranie działań wychowawczych nastawionych na kształcenie charakteru. Wychowanie religijne uczy bowiem głębszej refleksji nad procesem codziennych zachowań, czynków, myśli, odczuwania radości z dokonywania zwykłych, dobrych rzeczy.

W katolickiej etyce wychowawczej akcent kładziony jest na pełny, wielostronny rozwój człowieka, który, obok własnego samorozwoju, mówi także o działaniach na rzecz spraw i osób drugich. Zgodnie bowiem z ewangelicznym duchem miłości, podstawowym obowiązkiem chrześcijanina jest skuteczne pomnażanie dobra we własnej osobie jak i w swoim bliższym i dalszym otoczeniu. „Jako człowiek znać powinieneś, coś winien Bogu, coś winien Ojczyźnie, sobie samemu i współbraciom swoim, jakie powinności nakłada na ciebie węzeł społeczeństwa” (B. Suchodolski, 1972).

Wychowanie religijne może nie dotyczyć głębi osoby dziecka i młodego człowieka, jego rdzenia egzystencji, gdy jest zbyt powierzchowne, zewnętrzne, gdy brakuje tam ważnego momentu *osobistego, dogłębnego spotkania z Chrystusem*, które dokonałoby w wychowanku wewnętrznej przemiany. Spotkania takiego nie da się wyreżyserować, gdyż jest ono darem Bożym. Można jednak i trzeba do niego przygotowywać, usposabiać. Służy do tego dialog - nie naruszający wolności wychowanka. Warunkiem zaś takiego dialogu jest *autentyczność, czyli zgodność z własnym „Ja” zarówno wychowanka jak i wychowawcy*. Ten dialog przygotowuje do

spotkania z Chrystusem, które powinny pociągnąć za sobą całkowite zaangażowanie życiowe (zob. ks. Tarnawski J., 1992).

Ważną metodą chrześcijańskiego wychowania jest *dobry przykład*: rodziców, nauczycieli, dobra organizacja życia rodzinnego, szkolnego, pozytywne wzorce osobowe w środowisku rówieśniczym i społecznym. Można powiedzieć, że młodzi nie chcą dzisiaj słuchać starszych, ale ich naśladują. Chodzi więc tu o ten, jak to mówią w swej gwarze górale, „pioruński przykład”. Należy zdawać sobie sprawę z tego, że co innego znaczy zachowanie wychowanka w poczuciu obowiązku, a więc w wyniku spełniania jakiegoś nakazu lub polecenia z zewnątrz, a co innego jego postępowanie z pobudek moralnych, zgodnie z wewnętrznym przekonaniem czy głosem sumienia, w poczuciu pełnej odpowiedzialności, zwłaszcza gdy do tego skłania świadectwo wychowawcy. Z efektem wychowawczym prawdziwie nas zadowolającym mamy do czynienia dopiero wówczas, kiedy nasi wychowankowie nie tylko potrafią odróżnić dobro od zła i postępują zgodnie z zasadami współżycia społecznego, lecz także dają gwarancję takiego postępowania, ponieważ *zasady i normy, którymi się kierują, uległy rzeczywistej internalizacji* (Łobocki M 1992, s. 157-158).

Wiele współczesnych prognoz oświatowych wskazuje, że podstawowym składnikiem edukacji przyszłości będzie wychowanie moralne i kształcenie kompetencji, postaw moralnych i twórczych (zob. J.Lauwerys, R.Cowen i inni, 1987). Równocześnie dostrzega się większe zasadnicze trudności w rozwiązywaniu zagadnień moralnych, zwłaszcza w tym zakresie, w jakim dotyczy one osobistych postaw jednostki ludzkiej, w perspektywie jednostkowej - rozwoju osobowości, niż w perspektywie społecznej życia zbiorowego. W kształtowaniu życia społecznego ważne są bowiem fakty, a dla rozwoju osobowości - systemy wartości. Pierwsze prowadzą do wiedzy, drugie, jeśli zostaną zinterioryzowane, pomagają kształtować egzystencję.

Rodzina podstawowym środowiskiem wychowawczym

Rozwój człowieka i przygotowanie do pełnienia przez człowieka życiowych zadań wymaga odpowiednich zabiegów wychowawczych, czyli odpowiedniej formacji.

Dużą uwagę zwraca się przy tym na rodzinę, jako środowisko wychowawcze, podstawowe i niezastąpione. W procesie wychowania chrześcijańskiego należy z jednej strony wsłuchiwać się w głos Kościoła, a z drugiej strony wczytywać się w znaki czasu, śledzić zjawiska i procesy dokonujące się w świecie, bowiem aktywność ludzka, jak pochodzi od człowieka, tak też ku niemu się kieruje. Poprawny przebieg procesu wychowania dziecka bardzo zależy od jakości rodziny, w której ono wzrasta. Dziecko potrzebuje w rodzinie stałej obecności ojca i matki. Tymczasem dość często rozluźnienie obyczajów, rozwody, niedojrzałość psychiczna i osobowościowa rodziców są przyczyną braku ich zainteresowania narodzonym dzieckiem i jego wychowaniem. Trudne warunki ekonomiczne, mieszkaniowe, praca zawodowa rodziców, zwłaszcza matek, alkoholizm ojców, nie sprzyja systematycznej pracy wychowawczej. Wiele z wymienionych przejawów ma swą przyczynę w brakach charakterologicznych, w wybujałym i nieopanowanym egoizmie rodziców, w braku gotowości do poświęceń i ustępstw na rzecz innych.

Wychowanie w kręgu rodzinnym jest pierwszą szkołą wychowania dla ogromnej większości ludzi. Składają się nań czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne rodziców względem dzieci, czynności wychowawcze z zakresu wychowania fizyczno-

zdrowotnego, umysłowego, moralno-społecznego, religijnego i estetycznego. Najważniejszą rolę w wychowaniu rodzinnym odgrywają postawy i zachowania rodziców, atmosfera emocjonalna i kulturalna życia rodzinnego, udział dzieci w wykonywaniu prac na rzecz domu, współpraca rodziny ze szkołą i środowiskiem społecznym.

Rodzice mają pierwszorzędne i niezbywalne prawo oraz obowiązek wychowania... To zadanie wychowania moralnego i formacji duchowej jest tak wielkiej wagi, że jego ewentualny brak z trudnością dałby się zastąpić (Sobór Watykański II, DWCH 3).

Rodzice wypełniają odpowiedzialność za wychowanie swoich dzieci najpierw przez założenie ogniska rodzinnego, w którym panuje czułość, przebaczenie, szacunek, wierność i bezinteresowna służba. Dom rodzinny jest właściwym miejscem kształtowania cnót. Wychowanie to wymaga nauczenia się wyrzeczenia, zdrowego osądu, panowania nad sobą, które są podstawą prawdziwej wolności. Rodzice powinni uczyć dzieci podporządkowywać wymiary materialne i instynktowne wymiarom wewnętrznym i duchowym. Na rodzicach spoczywa poważna odpowiedzialność za dawanie dobrego przykładu swoim dzieciom. Jeśli potrafią przyznać się przed nimi do swoich błędów, będą mogli lepiej kierować dziećmi i je poprawiać. (KKK, 2223).

„Dzieci są częścią swoich rodziców”

- głosił już w starożytności Arystoteles. Dziś mówimy o dziedziczeniu społecznym, o roli naśladownictwa, identyfikacji dzieci z rodzicami, o wpływie postaw i technik wychowawczych na osobowość dziecka. Jak wskazują badania psychologiczne, błędy rodzicielskie związane z nadopiekuńczością prowadzą do zawyżonej samooceny dziecka, a zarazem malej odporności na stres, skłonnością do reakcji obronnych wobec napotykaných trudności. Natomiast nadmierny chłód emocjonalny kształtuje zaniżoną samoocenę i postawy lękowe.

Percepcja zachowań rodziców przez dziecko może bardziej wiązać się z przystosowaniem dziecka niż aktualne zachowania jego rodziców. Im więcej dziecko spostrzega wzajemnego zrozumienia w rodzinie, tym ma większe zapotrzebowanie na własną autonomię i mniejsze - na kontrolowanie swojego zachowania; im więcej występuje w rodzinie dysfunkcyjnych ról, tym bardziej dziecko potrzebuje bliskich kontaktów z innymi ludźmi i tym bardziej ceni sobie niekonwencjonalne zachowania; im więcej rodzina doświadcza trudności rozwojowych, tym większą wagę dziecko przywiązuje do roli inteligencji i oryginalności; w zakresie realnego obrazu matki: im więcej młodzież doświadcza trudności rozwojowych rodziny, tym mniej pozytywnych określeń przypisuje matce, nie zauważa u niej przejawów zrozumienia i twórczości w działaniu; wskazuje na dużą rozbieżność między jej obrazem realnym a idealnym oraz nie doświadcza od niej wsparcia i pomocy w rozwoju.

Doświadczenia związane zwłaszcza z osobą ojca i jego stosunkiem do dziecka i innych osób w rodzinie, zdaniem wielu autorów, wpływają na postawę religijną dziecka, na obraz Boga i wyobrażenie stosunku Boga do człowieka. Chłód emocjonalny ojca wyrażany milczeniem lub potępieniem może kształtować prymitywny obraz Boga na wzór ojca, to znaczy obraz oparty na strachu, obraz Boga jako sędziego, pochodny od doświadczeń z własnym ojcem i związanym z nim poczuciem

winy (Topolyai M., 1967, s. 108). Bezpośrednie doświadczenie wyniesione z domu rodzinnego może ograniczać rozumienie doświadczenia religijnego i pozbawiać go wymiaru osobowego, bycia osobą kochaną przez Boga. Doświadczenie własnej wartości odgrywa niezmiernie doniosłą rolę w sferze doświadczenia religijnego, w kształtowaniu się dojrzałej religijności.

Świat człowieka jest przede wszystkim światem społecznym. W trakcie życia jednostki pewien zbiór doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego może stać się dla niej szczególnie ważny ze względu na szeroko rozumiane relacje jednostki ze światem. Zasób doświadczeń może się w ciągu życia powiększać, natomiast – zgodnie z tym, co wiadomo dziś o istocie i funkcjonowaniu pamięci – nic z niego nie ubywa, a jedynie jest reorganizowany (Galdowa A., 1992, s. 32). Czasem wystarczy jedna osoba z otoczenia, np. jedno z rodziców, aby poprzez autorytaryzm, egoizm, chłód uczuciowy, zmienność postaw wobec dziecka, nietolerancja, wymagania niewspółmierne do możliwości, brak obiektywizmu w ocenie zachowania, rozwój osobowości już u początku został skrzywiony. Natomiast dojrzałość otoczenia społecznego – przede wszystkim rodziców, realizowanie przez nich wartości, akceptujący stosunek wobec dziecka – może stworzyć mocny fundament jego rozwoju.

W wychowaniu chrześcijańskim obowiązek delikatności nie zabrania rodzicom, lecz wprost przeciwnie, zobowiązuje ich do pomagania dzieciom przez mądre rady przy wyborze drogi życiowej (KKK, 2231). Rodzice, nie ograniczając swoich dorastających dzieci także w wyborze zawodu, powinni pomóc im w wyborze szkoły, która odpowiada ich własnym przekonaniom i która najlepiej pomoże im w spełnianiu zadań wychowawców chrześcijańskich (KKK, 2229n.), bo odnajdywanie swego miejsca w świecie zawsze przechodzi modyfikację związaną z normami i regułami obowiązującymi w środowisku, w którym człowiek żyje.

Więzy rodzinne, chociaż są ważne, nie mają charakteru absolutnego. Podobnie jak dziecko wzrasta coraz bardziej ku dojrzałości oraz samodzielności ludzkiej i duchowej, tak rozwija się i umacnia jego szczególne powołanie, które pochodzi od Boga. Dlatego też rodzice powinni uszanować to powołanie i ułatwić dzieciom odpowiedź na wezwanie Pana do pójścia za Nim w dziewictwie dla Królestwa niebieskiego, w życiu konsekrowanym lub w posłudze kapłańskiej (KKK, 2232. 2233).

Zakończenie

Wychowanie chrześcijańskie będące procesem zdobywania przez jednostkę w rodzinie odpowiedniego doświadczenia, nie kończy się wraz z opuszczeniem przez młodego człowieka swego środowiska rodzinnego. Jest to długotrwały, trwający przez całe życie proces ciągnących się i konkretyzujących w wychowaniu zmian w sferze umysłowej, fizycznej, społecznej, moralnej, estetycznej. Odnajdywanie swego miejsca w świecie przechodzi modyfikację związaną z normami i regułami obowiązującymi w środowisku, w którym człowiek żyje.

W miarę dojrzewania życia umysłowego i emocjonalnego, na miarę siły woli i wznoszenia się na poziom przeżyć duchowych, poszerza się i potężnieje sfera świadomości odnośnie do wartości, ocen i kierowania własnym życiem i działaniem. Dojrzewanie człowieka tworzy wtedy nową historię jego życia i zmienia przy tym całe duchowe oblicze człowieka.

Człowiek dojrzały potrafi pracować, modlić się, bawić, kochać, ma adekwatną

ocenę rzeczywistości i siebie; mając nastawienie przyszłościowe i celowe, jest zdolny do głębokiego emocjonalnego przywiązania do ludzi i potrafi przyjąć odpowiedzialność. Osobowość dojrzała jest twórcza, potrafi zadziwić się, doznać olśnienia, ma poczucie tożsamości – łączności między „mną dzisiaj” i „mną jutro”, umie zaakceptować konflikty i napięcia.

Rozwój człowieka nie może dokonywać się bez obiektywnego systemu odniesienia, gdyż istnienie człowieka jest istnieniem wobec wartości. Realizując wartości człowiek realizuje siebie samego. Wychowanie ma więc swe aksjologiczne korzenie, a problem ten nie może pozostawać poza obszarem zainteresowania psychologii.

W efekcie oddziaływań wychowawczych kształtuje się osobowość człowieka, którą można opisywać za pomocą szeregu cech, władz, umiejętności, wartości, tworzących pewną całość i ciągłość u każdego człowieka, w różnych i przewartościowujących się układach wzajemnie skorelowanych. Ta wielość cech i wartości określających osobowość jednostki to nie tylko funkcjonalny opis osobowości, ale jednocześnie swoisty program wychowania wychodzący naprzeciw zarówno tej zastanej, jak i tej docelowej, pożądanej, dojrzałej osobowości danej jednostki. Dojrzała osobowość człowieka nie jest stanem, lecz procesem, bo nikt nie może powiedzieć, że gdy ją osiągną, nic nie musi robić. Podstawowym elementem naszej psychiki służącym jej rozwojowi jest odpowiedź na pytanie: do czego ja właściwie dążę? Nieodzownym wydaje się posiadanie jednoczącej filozofii życia, dającej poczucie sensu życia. Taką rolę pełnić może religia. Rozwinięta osobowość nie stworzy sobie religii z takiego czy innego fragmentu swej emocjonalności, ale będzie poszukiwać teorii istnienia, w której poszczególne elementy uporządkowane są w sensowną całość (Allport G., 1988, s. 77). Dojrzałym jest ten, kto posiada jako naczelną wartość religijną, bo perspektywa religijna daje szansę rozwiązania różnych problemów, np. problemu cierpienia – człowiek potrafi znieść niejedyn krzyż, gdy zna sens tego cierpienia. Religijność sprzyja wewnętrznej integracji – w warstwie emocjonalnej łatwiej człowiek znosi stresy, obniża niepokój, wzmacnia poczucie własnej wartości, akceptację siebie. Ale nie każda religijność taką funkcję pełni, a jedynie religijność dojrzała. Religia wnosi w życie człowieka miłość, ale ta miłość chrześcijańska ma swe uwarunkowania w strukturze osobowości. Jeśli człowiek ma niedojrzałą osobowość, będzie siebie i problem Boga przeżywał jako zagrożenie, a przeżywając lęki w spotkaniu ze sobą samym, nie będzie umiał bez zakłóceń przeżyć spotkania z drugim człowiekiem. Z badań przeprowadzonych przez Prężynę, Chlewińskiego, Bazylaka nad niektórymi czynnikami wpływającymi na postawy religijne wynika, że niektóre cechy osobowości, takie jak: rozważa, refleksyjność, przyjacielskość, submisyjność korelują dodatnio z intensywnością postaw religijnych, co wskazuje na istnienie działania wspomagającego osobowości na kształtowanie się postaw religijnych. W wychowaniu religijnym punktem wyjścia jest właściwy stosunek do siebie (mam swą godność) i do innych (inni są dla mnie jednostkami autonomicznymi, których godność i odpowiedzialność ja respektuję). Dopiero w takiej relacji można mówić o tym, że religia jest źródłem siły wynikającej ze spotkania z drugim człowiekiem.

Badania empiryczne nad religijnością i jej związkami z określonymi cechami osobowości ukazują, jaki wpływ wywiera religijność na osobowość. Intensywna postawa religijna sprzyja formułowaniu się bardziej zintegrowanej osobowości, ula-

twia odnajdywanie poczucia sensu życia, wydaje się pomagać w rozwoju mechanizmów przystosowania psychologicznego i społecznego, sprzyja formowaniu się większej odporności na frustracje (Prężyna W., 1981). Wraz ze wzrostem intensywności postawy religijnej zwłaszcza u młodzieży wzrasta potrzeba porządku, stowarzyszenia się z innymi, opiekowania się kimś i dyspozycję do powściągliwości i kontrolowania własnego zachowania, większe jest poczucie bezpieczeństwa a zmniejszają się tendencje do zachowań agresywnych, dominujących, do działań mających na celu jedynie własny prestiż i doraźną przyjemność lub do zachowań izolowania się od ludzi (Bazyłak J., 1984). Obraz struktury osobowości o wysokiej intensywności postawy religijnej odpowiada modelowi osobowości dojrzałej, dobrze przystosowanej według Allporta, Masłowa, Laughlina.

Wydalo mi się pożytecznym, aby przypomnieć o ważności religijnego aspektu wychowania, choć mam świadomość, że ten artykuł jest daleki od wyczerpującego ujęcia. Religijność jest wymiarem osobowości, mającym duży wpływ na funkcjonowanie człowieka.

Celem wychowania z uwzględnieniem aspektu religijnego jest zaszczepienie człowiekowi umiejętności i chęci samodzielnej pracy nad sobą oraz stałego dążenia do doskonałości moralnej. Celem życia człowieka wierzącego jest zjednoczenie z Bogiem, zaś trud jego rozwoju wynika z powołania każdego człowieka do świętości.

Z natury, powołaniem człowieka jest realizacja wewnętrznej potrzeby wychodzenia poza swój własny los, zaspokajanie tęsknoty za czymś wyższym i lepszym. Realizacja tego wymaga ciągłego dokonywania wyborów, zmagania, rezygnacji, wymaga ciągłego rozwoju. Jak zalecał Maxwell Maltz, należy mieć przed oczyma obraz siebie takiego, jakim chciałbyś być, a osobowość nasza będzie się w tym kierunku rozwijała.

BIBLIOGRAFIA

- Allport G., *Osobowość i religia*, Warszawa 1988.
- Bazyłak J., *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, Warszawa 1984.
- Cichoń W., *Pojęcie procesu wychowawczego i jego aksjologiczny sens*, Kwartalnik Pedagogiczny 1981, 3.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963, , rozdz.1.
- Divini Illius Magistri - Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1930.
- Dokumenty Soboru Watykańskiego II: KDK Gaudium et spes, DWCH Gravissimum educationis, KO Dei verbum*.
- Galdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 1992.
- Garczyński S., *O dawaniu*, Warszawa 1985.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979.
- Hurlock E., *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.

- Lauwerys J., R.Cowen i inni, *Bliskie i dalekie cele wychowania*, 1987.
- Łobocki M., *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992.
- Matulka Z., *Samowychowanie chrześcijańskie*, Toruń 1995.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Wyd.5., Warszawa 1981.
- Nakonieczna D., *Wychowanie - jako zadanie. Wspomaganie młodych w samowychowaniu*, Warszawa 1992.
- Nowak M., *Wychowanie a wartości*, w: *Wychowanie do wartości (materiały z sesji 19-20.IV.1993 r., Nowy Sącz)*, Nowy Sącz 1993.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Prężyna W., *Funkcje postawy religijnej w osobowości człowieka*, Lublin 1981.
- Przetacznikowa M., *Psychologiczna struktura działalności wychowawczej*, w: Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Wyd.2, Warszawa 1980.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wyd.2, Warszawa 1988.
- Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1983.
- Schulz R., *Pedagogiczny i antropologiczny obraz wychowania*, w: *Antropologiczne podstawy wychowania*, Warszawa 1996.
- Suchodolski B., *Komisja Edukacji Narodowej*, 1972.
- Tarnawski J., *Dialogi Pedagogiczne*. ATK Nr 2, 1992.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Wyd.2, Warszawa 1976.
- Wujek T. i Pilch T., *Pojęcia pedagogiki*, w: T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1974.