

Tadeusz Frąckowiak

ODKRYWANIE I FORMOWANIE CZŁOWIEKA W PERSPEKTYWIE POZNAWCZEJ WYCHOWANIA CHRZEŚCIJAŃSKIEGO – KILKA REFLEKSJI

[...] jestem bo Jesteś
na tym stoi wiara
nadzieja miłość spisane pacierze
Jan Twardowski

Odkrywanie i formowanie a istota pytań egzystencjalnych

Odkrywanie, a zarazem formowanie człowieka trwało, trwa i trwać będzie od samego poczęcia aż do kresu jego ludzkiego pielgrzymowania. Pielgrzymowaniu towarzyszy ciągle to samo, typowo człecze pytanie: „Dokąd idę?” Jednak niewiele można powiedzieć o sensie ludzkiego istnienia, może poza tym, że „nie da się człowieka zamknąć w granicach jego narodzin i śmierci; jego życie zahacza o przeszłość i sięga w przyszłość”¹. Może z tego właśnie względu wielka kultura przy słowie „istnienie” blisko postawiła słowo „nadzieja”. Skoro pewności nie ma, musi starczyć nadzieja, nieco łagodząca kłopotliwość pytań o wychowanie chrześcijańskie jako drogę ku transcendencji (przyszłości). A droga owa, podobnie jak inne, budowane z rozmaitych pedagogik ma u swego kresu cel. Jest owym celem „nowy człowiek”.

Warto bliżej zająć się wychowaniem chrześcijańskim, które pozwala odkrywać i poprzez odrzucenie „starego” człowieka próbuje formować człowieka nowego: tego, który ma być naszym bliźnim. Chrześcijaństwo pierwsze zaczęło głosić Boga miłości. A miłość rozlewa się na cały świat, jest miłością darzącą i tworzącą dobro, miłością życzliwą i przyjaźną². Tak definiowana miłość ma wymiar duchowy i osobowy, jest więc wyższa ponad miłość cielesnego upodobania i pożądania. Jest gotowa do ofiary z siebie na rzecz i dobro innych. Wzoruje się na „Miłości Najwyższej”: zawiera się zatem w miłości Boga, bliźniego, a także... nieprzyjaciela. Jednoczy społecznie i przynosi ze sobą pokój światu oraz narodom. Stąd też

¹ A. Kępiński, *Rytm życia*, Kraków 1992, s. 99.

² Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

ideał „nowego człowieka” w katolickim wychowaniu stanowi chrześcijanin: człowiek święty żywcem, wedle prawa Naturalnego naśladowujący Chrystusa³; człowiek o postawie otwartej na współczesność, dający świadectwo o Chrystusie. Dzięki temu jako taki ofiarnie współtworzy dobro z Bogiem i doskonali, jak pisał Pius XI, dzieło stworzenia zgodnie ze swoimi talentami. W pedagogice chrześcijańskiej (nie na darmo nazywanej teo-, Chrysto- i eklezjocentryczną) wyraźnie zaznaczone są normy ogólne, naprowadzające pedagogiczne *praxis* na cel dyktowany przez wiarę i nadzieję. A są nimi: moralizm pedagogiczny, personalizm i humanizm⁴.

Personalizm jako koncepcja myślowa i praktyka pedagogiczna wskazuje na godność i wartość człowieka-osoby: mężczyzny, ale również kobiety i dziecka, kaleki, człowieka chromego na ciełe i na umyśle, cierpiącego i oczekującego pomocy. Z kolei **Chrystocentryzm** to żądanie udziału w budowaniu dobra wspólnego⁵ w społeczności świadomej niezbędności przeobrażania świata na bardziej ludzki niż jest. Wraz z pytaniem „jak to robić?” zjawia się trzecia z ogólnych norm: **humanizm**. A ten, w najgłębszej swojej treści wyrastający z miłości chrześcijańskiej (*caritas*), określa się odblaskiem Bożego miłosierdzia. Pozwala on „być żywym za swego życia”. Ma swoje odniesienie w samarytańskim geście Chrystusa. W humanizmie tak rozumianym dochodzi więc do syntezy **drogi** (Życia), **prawdy** i samego **życia**. Jej potwierdzeniem są słowa *Ewangelii*: „Jeden jest tylko wasz Mistrz – Chrystus” (Mt. 23,10). Ten mistrz pełen jest troski Dobrego Pasterza, poszukującego zagubionych; gotów oddać siebie samego za „najmniejszego” i najmarniejszego ze swoich wszystkich braci. Trzecia z ogólnych norm pojawiać się zaczyna prawie równocześnie z humanizmem. Mistrz żąda dobrych owoców życia i dobrych uczynków, definiujących ostateczny sens (cel) Życia. Uczynki, przynoszące Dobro Nieskończone i ono samo nadają cel doczesnemu życiu i kulturze. Stąd właśnie moralizm, zawarty w słowach Pisma Świętego: „Nie każdy, który mi mówi: Panie, Panie, wejdzie do królestwa niebieskiego...” (Mt. 7,21).

Pojęcie i istota wychowania chrześcijańskiego

Zdefiniowano w poprzednim rozdziale wychowanie jako specyficzną pomoc wyświadczaną człowiekowi przez drugiego człowieka, która ma wskazać drogę Życia we wspólnocie i w indywidualnym bytowaniu – a zatem i zdecydować o wszechstronnym, całościowym rozwoju, a także transcendencji. Jawić się ono może jako czynność budująca w człowieku przestrzeń wartości wedle porządku wyznaczonego przez Sacrum i przez wiarę. Tak rozumiana Boża Pedagogia⁶ ma, jak głosi nauczanie papieskie sprawiać, żeby „człowiek stawał się bardziej człowie-

³ Zob. Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Kielce 1947, s. 66 i n.

⁴ Por. S. Kunowski, *op. cit.*

⁵ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, s. 442-443.

⁶ Zob. J. Tischner, J. Żakowski, *Tischner czyta Katechizm*, Kraków 1996.

kiem, aby bardziej był, a nie tylko miał, aby więc poprzez wszystko co ma, co posiada, miał bardziej i pełniej być człowiekiem⁷ – to znaczy, aby również umiał bardziej być nie tylko z drugim ale także i dla drugich. W tym ostatnim z cytowanych stwierdzeń istotniejsza jest bardziej niż cokolwiek innego nadzieja na „wzrastanie dzięki stałemu przezwyciężaniu człowieka starego, dzięki ciągłemu odradzaniu się duchowemu”⁸. A odrodzenie jest dziełem wychowania. Oczywiście, jak „każde działanie potrzebuje drogowskazów, znaków i takimi drowskaczami dla nas, dla naszego postępowania mogą być wartości chrześcijańskie, przejawiające się głównie w moralności. A moralność objawia się w ludzkim działaniu wolnym i racjonalnym”⁹.

Integralna wizja człowieka, obejmująca w działaniach wychowawczych rzeczywistość ludzką i chrześcijańską, żąda współdziałania rozmaitych środowisk wychowawczych w formowaniu osoby ludzkiej (głównie rodziny, państwa i Kościoła). Domaga się prymatu dobra i prawdy, wolności zespolonej z rozumem oraz podmiotowości i racjonalnej pedagogicznie tolerancji. W ten to sposób cała działalność wychowawcza – dzieło zjednoczonych w wysiłku rozwijania człowieka ludzi i instytucji – zmierzać powinna do ułatwienia wyboru między dobrem a złem, a nie do jego narzucania.

Wychowanie chrześcijańskie jako pedagogika sumienia

Spektakularne osiągnięcia rozmaitych rodzajów pedagogii sprawiły, że musimy na powrót uczyć „[...] rozumienia tego, że pomiędzy arką, żłobkiem, drzewem i krzyżem zachodzi związek wynikający nie tylko ze wspólnego materiału, lecz również warunkowany znaczeniowo”¹⁰. Ale przecież i rozumieć nam trzeba, że rozmaite symbole chrześcijańskie mają znaczyć drogi naszej egzystencji. Bez takiego postawienia sprawy trudno byłoby respektować jakże ludzki nakaz pedagogii: „Postępuj tak, abyś długo żył i dobrze ci się powodziło”¹¹. Stąd i konieczność zauważenia, że wychowanie chrześcijańskie to po prostu filozofia daru, a może najwyczajniejsza czynność dawania siebie komuś innemu: mniej doświadczonemu, potrzebującemu pomocy wyboru drogi swego życia. Może z tego ważnego zadania, biorącego się z filozofii daru w ogóle, wynika pedagogicznie i refleksyjnie zabarwiona myśl wyrażona w dwóch wersach:

Człowieczej ręki ciepło, którą mi podano,
przez całe lata noszę z sobą, już się nie wystudzi¹².

⁷ Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, t. III, Poznań-Warszawa 1980, s. 731.

⁸ H. Smith, *Religie świata. Śladami mądrości pokoleń*, Warszawa 1995, s. 213.

⁹ M. Snieżyński, *Wartości chrześcijańskie – wartości uniwersalne*, „Wychowawca”, 1993, nr 6.

¹⁰ M. Lurker, *Przesłanie symboli*, Kraków 1994, s. 332 i n.

¹¹ J. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata*, Kraków 1994, s. 21.

¹² S. J. Lec, *Człowieczej ręki ciepło*, [cyt. za:] S. Garczyński, *op. cit.*, s. 131.

Aby jednak ciepło stało się darem potrzebna jest umiejętność dawania i brania. W jednym i drugim ukryta jest istota działania wychowawczego, opartego na wartości moralnej. A ta wartość ma swoją miarę i dwa różne probierze.

Probierzem pierwszym jest rozum. Dzięki niemu dokonuje się rozpoznanie sytuacji warunkującej wybór drogi przez życie, która może wieść do człowieczego spełnienia albo zagubienia¹³. Sprawą rozumu jest obmyślanie, planowanie, organizowanie wszystkiego, co sprawia, że żyjemy w zgodzie z innymi, z zasadami, prawem i moralnością. Bywa czasem lepiej, a niekiedy los doświadcza nas niespodziewanie, ogołacając z marzeń i pustosząc niemalże całą przestrzeń życiowej egzystencji. Wówczas bez ciepła dłoni drugiego człowieka spełnienie musi ustąpić miejsca zagubieniu, a nawet unicestwieniu życiowej szansy na człowieczeństwo, doskonałość i twórczość. Nie jest to przecież coś nadzwyczajnego czy osobliwie rzadkiego w wygodnym świecie stechnicyzowanych narodów i społeczeństw. Wszędzie tam pełno jest samotnych, odrzuconych i poniżonych. Ich niemy krzyk rzadko kiedy rodzi jednak motywację do *agape*. Stąd bierze się prosty wniosek. Sam rozum nie starczy, aby być bliźnim bratem drugiego człowieka, a tym samym Boga, który tyle mieć może imion.

W tym momencie na przeciw ludzkiej powinności przestrzegania „złotej zasady” staje ów drugi ze wspomnianych probierzy: probierz moralności ludzkiego działania¹⁴. Nazywa się go wolnym osądem sumienia. Ale wolność nie jest tu oczywiście i być nie może czymś absolutnym, łatwo zastępowanym pojęciem dowolności. Dzieje się tak dlatego, że jedyną wartością i w wychowaniu, i w myśleniu chrześcijańskim ma być dobro drugiego człowieka – i to we wszystkich swoich trzech rodzajach.

Myślenie tymi oto kategoriami coraz wyraźniej zbliża, a nawet nakłania do mówienia o pedagogice sumienia. Sumienie bowiem właśnie jest miarą ludzkiej dojrzałości. Przecież tylko człowiek w pełni dojrzały ma zdolność „wchodzenia w siebie”, „samopoznania” i samoposiadania (co tak wyraziście ukazał N. Martini¹⁵). Oczywiście, żywy człowiek podlega zmianom, awansom i moralnym degradacjom. W swojej nie do końca zdefiniowanej ludzkiej właściwości, jaką dysponuje jego rozum, jest wówczas wolny, gdy ma świadomość DOJRZAŁEJ odpowiedzialności za swój osobowy czyn. Rzadko jednak tak bywa, że ludzka decyzja zapada poza wspólnotą, bo tylko w jej obrębie istnieje możliwość samookreślenia się, czyli „wolnego podjęcia szansy osobowego rozwoju”¹⁶. Dotyczy to głównie rozwoju sumienia, które przecież nie jest wrodzoną strukturą osobowościową, lecz przeciwnie, rozwija się i dojrzewa na miarę danych człowiekowi przez wychowanie społecznych doświadczeń.

¹³ S. Michałowski, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993.

¹⁴ S. Rosik, *Wezwania i wybory moralne*, Lublin 1992.

¹⁵ N. Martini, *Być dojrzałym*, Warszawa 1993, s. 37.

¹⁶ S. Rosik, *op. cit.*, s. 219.

Można mówić o etapach bądź fazach rozwoju ludzkiego sumienia (Z. Chlewiński¹⁷, S. Rosik¹⁸, J. Mariański¹⁹ i in.) lub świadomości moralnej człowieka. Wpierw są zatem wyłącznie instynkty i brak jakichkolwiek reguł moralnych. Potem wychowanie oferuje poznawanie podstaw moralności jako reagowanie na czyny odbiegające od niej. Ta faza myślenia kategoriami społecznymi (grupowymi) prowadzi już tylko niektórych do fazy trzeciej: czystej woli moralnej i tworzenia się moralnych ideałów. Osiągają ją ci, którzy zdołali swoją świadomość moralną i sumienie przekształcić w moralną wartość działania. Tu najpełniej moralna powinność dopełniona bywa głosem sumienia i dbałością o duchowy, trwały ład. Ład kieruje ku wartościom etycznym, które tak czy inaczej stają się kryteriami dojrzałego sumienia. Według Z. Chlewińskiego²⁰ do kryteriów takich zalicza się: prawidłowo rozwinięty system pojęć moralnych; zdolność rozróżniania dobra od zła bez zastosowania mechanizmów obronnych; wrażliwość moralną (m.in. świadomość konsekwencji swoich własnych decyzji moralnych oraz poczucie winy); umiejętność podejmowania właściwej decyzji moralnej w sytuacji konfliktu wartości; umiejętność wzbogacania swego doświadczenia moralnego – otwartość; wierność wartościom moralnym w sytuacjach trudnych, a nawet egzystencjalnie granicznych. Zawsze jednak podstawowe kryterium stanowi wolność (S. Pinckaers²¹). Oczywiście będzie to wolność budowana na naturalnym poczuciu dobra i prawdy, co wymaga długiego rozwoju i w efekcie staje się cierpliwym dziełem moralnej edukacji. Wielkość tego dzieła przejawia się w tym, że człowiek umie żyć prawdziwie głęboko wewnątrz. Jego uczynki mogą stopniowo nabierać wartości, „dojrzewać jako prawdziwe owoce życia, właściwe dzieło naszej wolności”²². Jednak każdemu prawda i moralne dobro objawiają się inaczej²³. Stąd dość często trzeba wybierać szczególną drogę (*kairos*), wcale niepodobną do wielu innych; chociaż zdawać się może, że tak naprawdę niczym nie różniącą się od innych dróg.

Ku czemu zdążać?

Tych zaledwie kilka refleksji i spostrzeżeń każde postawić pytanie zawarte w tytule, ale co gorsze, każde też na nie dać odpowiedź. Wydaje się, iż pierwszy wniosek nasuwający się tu winien być taki: **wartość moralna** i moralne działanie nie mogą się obyć bez wolnego wyboru **sumienia**. Ale prawie zawsze w takim przy-

¹⁷ Z. Chlewiński, *Dojrzałość, osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991.

¹⁸ S. Rosik, *op. cit.*

¹⁹ J. Mariański, *Socjologia moralności*, Poznań-Warszawa 1986.

²⁰ Z. Chlewiński, *op. cit.*, s. 81.

²¹ S. Pinckaers, *Wolność człowieka dojrzałego*, „W drodze”, 1990, nr 11, s. 3.

²² *Op. cit.*, s. 43.

²³ S. Rosik, *op. cit.*, s. 194.

padku niezbędna jest **odpowiedzialność**. To ona przynosi świadomą odpowiedź na gest bliźniego i na jego niemy krzyk sugerujący potrzebę wyciągnięcia ku niemu ręki lub ukojenia go ciepłym swego głosu. Tego przecież oczekuje Ten, który Jest, bo po prostu Jest. Ułatwieniem w postrzeganiu zaistnienia takiej potrzeby zgotowanej przez kapryśny los jest obecność w świecie realnym Sacrum²⁴. To za jej przyczyną wartości ludzkich czynów i dokonań mają wartość dodatnią. Poprzez tę obecność trudne przykazanie doskonałej miłości (*agape*) jest jakby człowiekowi bliższe oraz łatwiejsze do przestrzegania na co dzień. A zatem, człowiek, który rozumie, że „Dobrą jest rzeczą [...] nie czynić niczego, co twego brata razi, gorszy albo osłabia” (Rz. 14,21) nie przestaje **być człowiekiem**. Nie umiera za życia. Kieruje swe trwanie ku *t r a n s c e n d e n c j i*. Zatem nie ma wątpliwości, że „złota zasada” nie może się obyć bez wyrażanej w rozmaity sposób i różnymi językami reguły: „N i g d y nie jest dopuszczalne czynienie zła, by wynikało z niego dobro” (Mt. 7,12). Tak musi być, skoro *agape* zawsze przejawia się w szacunku dla bliźniego i jego sumienia...

Drugi z wniosków końcowych, postrzeganych z perspektywy i w perspektywie pedagogicznego zadania, byłby taki: sprzeciwianie się złu nie jest łatwe, ale konieczne. I chociaż *agape* nie jest gotowym stanem rzeczy, upowszechnionym sposobem na dobre życie, a tym bardziej wrodzoną cechą ludzkiego rodzaju, to trzeba ją widzieć jako podstawę edukacyjnej przestrzeni wartości, jako humanistyczne przykazanie i życiorodny drogowskaz. Bez miłości doskonałej nie ma szansy na odkrywanie własnej doskonałości – przeciwieństwa słabości i małości.

Oba wnioski stanowiąc się zdają treść trzeciego: **człecze dążenie** do widzenia bliźniego swego oczami wyobraźni potrzeb takich samych jak te, które sam odczuwa, nie ma w sobie nic z kwadratury koła. Natomiast prowadzi do tego, że istniał, istnieje i będzie istniał człowiek dobry jak chleb...

Zdania końcowe

Ogromny głód sprawiedliwości i „miłości sprawia, że każdy wysiłek zmierzający do tego, aby życie ludzkie uczynić bardziej ludzkim poprzez miłość, jest celowy i potrzebny”²⁵. Ale jak z wielkiego morza nieprawości żeglować na przylądek nadziei wypełnienia się człowieczeństwem wzorowanym na Chrystusie? Otóż w czasach tak trudnych wyborów, jak te dzisiejsze, często trzeba wybierać drogi szczególnie trudnych wyborów i niemniej kłopotliwych decyzji (*kairos*). W konsekwencji oznaczałoby to przeciwstawianie się krzywdzie ludzkiej, pogardzie okazywanej człowiekowi i wsparcie jego egzystencji w imię dochowania wierności swemu sumieniu. Skoro tylko jest ono prawe, nie ma wątpliwości: „żeby podeprzeć kulawy stół,

²⁴ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1994, s. 93.

²⁵ K. Wojtyła, *31 Tydzień Miłosierdzia. Odezwa metropolity krakowskiego*, [w:] idem *Aby Chrystus się nami posługiwał*, Kraków 1979, s. 313.

nie można go z góry obciążać; pochylić się trzeba i z dołu podeprzeć. To samo z nędzą ludzką. Chcąc ratować nędzarzy, nie należy obarczać ich napomnieniami ani prawieć morałów, będąc samemu sytym i dobrze ubranym; trzeba się stać nędźniejszym od najnędźniejszego, aby go dźwignąć²⁶. Czyż Mistrz i Nauczyciel kiedykolwiek nie przystanął nad bliźnim w sytuacji Samarytanina i nie wskrzeszał do życia?

²⁶ W. Kluz, *Dobry jak chleb... Święty Brat Albert Chmielowski*, Kraków 1989, s. 17.