

Zbigniew Babicki

Posoborowe inspiracje pedagogii pallotyńskiej

Forum Pedagogiczne 2, 29-52

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

ZBIGNIEW BABICKI

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie*

POSOBOROWE INSPIRACJE PEDAGOGII PALLOTYŃSKIEJ

Podczas Soboru Watykańskiego II Kościół katolicki dokonał weryfikacji swoich poglądów na płaszczyźnie teologiczno-wychowawczej. W centrum jego nauki nadal pozostaje fundamentalna teza o godności osoby ludzkiej stanowiącej obraz Boga. W tym kontekście należy również odczytywać zmiany, jakie dokonały się w sposobie interpretowania apostołskiej idei Wincentego Pallottiego. Cele założonego przez niego Zjednoczenia Apostolstwa Katolickiego (ZAK) podlegały modyfikacjom, które przebiegały równoległe do posoborowej odnowy Kościoła. W skład Zjednoczenia od momentu jego powstania wchodzi między innymi Wspólnota Księży i Braci znana pod nazwą Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego (SAC).

Słowa kluczowe

Wychowanie chrześcijańskie, przedmiot pedagogiki, idea uniwersalnego apostołatu, asceza organiczna.

WPROWADZENIE

Rola Kościoła katolickiego w dziedzinie wychowania przechodziła w historii różne etapy, mimo to pozostaje on nadal autorytetem na tym polu. Nauczanie soborowe na temat wychowania było wynikiem dyskusji toczącej się wewnątrz Kościoła. W sposób widoczny ścierały

się różne poglądy, przede wszystkim sygnalizowano możliwość wykorzystywania osiągnięć pedagogiki świeckiej w wychowaniu religijnym. Ukazywano, że otwarcie się na niektóre teorie wychowania laickiego nie stoi w sprzeczności z nauką Kościoła. Przed wychowawczą misją Kościoła otworzyły się zatem nowe możliwości i nowe szanse. Wywołana polemika zaowocowała nie tylko zmianami „ilościowymi” – lawinowo wzrastała liczba publikacji – ale przede wszystkim „jakościowymi”, widoczny był zdecydowany zwrot w samym rozumieniu kwestii wychowania¹. Po raz kolejny Kościół, jako instytucja wspomagająca człowieka w drodze do zbawienia, odpowiedział na podstawowe pytanie stawiane w różnych dyskusjach o swój mandat wychowawczy². Kościół dokonał weryfikacji poglądów na płaszczyźnie teologiczno-wychowawczej. Wynikiem było wzmocnienie poglądu, że działalność wychowawcza należy do fundamentalnej misji Kościoła i wynika w dużej mierze z celu ostatecznego człowieka – jego zbawienia³. Kościół staje przed zadaniem rewizji pojęcia „wychowanie” oraz na nowo musi określić cele procesu wychowania. Moją intencją jest ukazanie działalności wychowawczo-edukacyjnej pallotynów w świetle zachodzących zmian, zainspirowanych przez Sobór Watykański II. Czy w wyniku tej transformacji wystąpił rezonans w recepcji idei Wincentego Pallottiego o powszechnym apostołstwie?

REWIZJA POJĘCIA WYCHOWANIA

Współcześnie wskazuje się, że punktem odniesienia każdej „weryfikacji i reinterpretacji powinna stać się analiza sytuacji współczesnego człowieka w zmieniającym się świecie”⁴. To bardzo ważne założenie,

¹ Por. S. Dziekoński, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2004, s. 9-10.

² Por. R. Murawski, B. Duszyński, *Biblijno-teologiczne podstawy wychowawczego posłannictwa Kościoła*, „Seminare” 6(1983), s. 208.

³ Por. M. Lena, *Wychowawcze powołanie chrześcijaństwa*, „Communio” 2(1982)11, s. 26-27; R. Murawski, B. Duszyński, dz. cyt., s. 211.

⁴ A. Przeclawska, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 5.

pozwała bowiem uniknąć przedmiotowego traktowania osoby ludzkiej. Analiza transformacji fundamentalnych pojęć i założeń wychowania w duchu religijnym powinna odsłonić wolę dążenia do prawdy. Papież Pius IX przekonywał, że wychowawcza misja Kościoła wynika z naku samego Chrystusa: „Idźcie i nauczajcie wszystkie narody” (Mt 28, 19)⁵. Bez względu na zmieniający się świat tej właśnie misji Kościół był zawsze wierny⁶.

Pojęcie wychowania nie jest banalną sprawą, biorąc pod uwagę to, że każda próba zdefiniowania tego terminu stwarza pewne trudności. Wychowanie bowiem jest uwarunkowane konkretną koncepcją antropologiczno-światopoglądową. W zależności od przyjętej definicji człowieka tworzona jest teoria i praktyka wychowawcza. Przy tym zaś pedagogika odwołuje się do antropologii, etyki⁷. Wychowanie w ujęciu Stefana Kunowskiego oznacza „wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych (wychowawców) przede wszystkim na dzieci i młodzież (wychowanków), aby w nich kształtować określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia. Dlatego działanie wychowawcze zawiera w sobie opiekę, dostarczanie rozrywki i kultury, wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, społeczne, estetyczne, ideowe, a obok tego nauczanie, szkolenie, przygotowanie do różnych zadań [...]. Przy tym działalność wychowawcza jest jakoś społecznie zorganizowana, popierana, aprobowana i odbywa się przez i w ramach życia określonych grup społecznych, które stają się instytucjami wychowującymi, jak rodzina, szkoła, organizacja młodzieżowa, zakład pracy, teatr, muzeum itd. Jeśli zaś do instytucji wychowujących zaliczymy dziś nie tylko dom rodzinny i szkoły, ale także zakłady społeczne, oświatowe i kulturalne, to dotykamy świeżo zachodzących zmian, które przed ostatnią wojną mogły być nieznane lub mało upowszechnione”⁸. Do instytucji wychowujących wymienionych przez

⁵ Por. S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 17-22.

⁶ Por. tamże, s. 24-25.

⁷ Por. S. Gałkowski, *Celowość a wychowanie*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, red. A. Gała, Wydawnictwo św. Antoniego, Wrocław 1994, s. 10.

⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 19.

S. Kunowskiego należy również zaliczyć Kościół. To właśnie on, uznawany przez wielu obserwatorów za dość skostniałą instytucję wychowawczą, dokonał znacznej transformacji swoich poglądów. Co więcej, ta przemiana ma charakter dynamiczny, sięgający współczesności. Jest to wyraz otwartości i dojrzałości. W tym procesie czynnie uczestniczy środowisko pallotyńskie z ideą Wincentego Pallottiego o powszechnym apostołstwie. Z całą pewnością nie jest to działalność spektakularna, niemniej jednak bardzo ważna.

Transformacja wychowawczej myśli Kościoła, której punktem zwrotnym stał się Sobór Watykański II, była wynikiem ścierania się dwóch różnych wizji wychowania – „starego” i „nowego”. Przesoborowe ujęcia wychowania wskazują na wychowanek jako przedmiot „urabiania”. Polemika między zwolennikami „starego” i „nowego” wychowania na przełomie XIX i XX wieku zatacza szersze kręgi niż środowisko kościelne, przyjmuje ona charakter powszechny⁹. Papież współcześni Pallottiemu przez wychowanie rozumieł zdolność urabiania młodego pokolenia. Leon XII wyrażał wolę, „aby nastolatki nasyceni byli katolickimi obyczajami i doktryną”¹⁰. Papież co prawda nie używa wprost terminu „urabianie”, ale słowo „nasycać” mieści w sobie przedmiotowe ujęcie. Wychowanek bowiem jawi się jako przedmiot poddawany procesowi nasycań. Porównywalne stanowisko prezentował Grzegorz XVI, mówiąc o wpajaniu młodym ludziom „chrześcijańskich nauk i dobrych obyczajów”¹¹. Podobnie Pius IX przez wychowanie młodzieży rozumiał urabianie jej zgodnie z nauką Kościoła i widział potrzebę chronienia jej przed różnymi zagrożeniami¹². Papież Benedykt XV głosił pogląd, w którym wychowanie postrzegane było jako „hodowla”¹³.

Pierwszy oficjalny dokument Kościoła na temat wychowania to wydana przez papieża Piusa XI encyklika o chrześcijańskim wycho-

⁹ Por. K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967, s. 20-21; Z. Marciniak, *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s. 154.

¹⁰ Cyt. za: S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 33.

¹¹ Cyt. za: tamże.

¹² Cyt. za: tamże, s. 33-34.

¹³ Cyt. za: tamże.

waniu młodzieży *Divini illius Magistri* (DIM). Eksponuje się w niej element „urabiania”. Papież pisze: „sztuka wychowania polega na urobieniu człowieka na taką modłę, by umiał odpowiednio postępować w życiu i w ten sposób osiągnął przeznaczony dla siebie cel”¹⁴. Następni papieże – Pius XII i Jan XXIII – używają co prawda pojęcia „urabianie”, ale akcent przesuwa się już w kierunku wychowania integralnego¹⁵.

Przed Soborem Watykańskim II głos Kościoła w dziedzinie wychowania opierał się na modelu spotykanym już w tzw. szkołach klasztornych¹⁶. Encyklika DIM stanowi jednak systematyczną jego wykładnię, ponieważ podaje po raz pierwszy pełną definicję wychowania i kładzie fundament pod chrześcijański system pedagogiczny oparty na filozofii tomistycznej. Była również głosem polemiki z systemami wychowawczymi opartymi na naturalizmie. Dyskusja na temat „nowego wychowania”, wywołana przez myślicieli XIX wieku, takich jak: Jan Henryk Pestalozzi, Robert Owen, Herbert Spencer, Fryderyk Froebel, Jan Fryderyk Herbart, przyczyniła się do szukania nowych rozwiązań w kręgach kościelnych. Poszukiwania poszły w kierunku zintegrowanej formacji. Zwiastunem tej idei zdaje się wypowiedź Piusa XI, który dostrzega potrzebę „czynnego i stopniowo coraz bardziej świadomego współdziałania dziecka ze swym wychowawcą”¹⁷. Papież Pius XII wspomina o stymulowaniu wychowanka do pracy i rozbudzaniu jego zainteresowań. W procesie wychowania zachęca do szczerej współpracy, w której pozostaje miejsce na „szerokie pole wolności dla inicjatywy i osobistej odpowiedzialności chrześcijani-

¹⁴ Pius XI, Encyklika *Divini illius Magistri*, Rzym 1929, tł. M. Klepacz, Verbum, Kielce 1947, s. 26.

¹⁵ Por. S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 34.

¹⁶ Por. F. Majchrowicz, *Historia pedagogii ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce*, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, Warszawa 1922, s. 51-59. Szkoły klasztorne powstawały w średniowieczu przy klasztorach i stanowiły trzon edukacyjno-wychowawczy ówczesnej epoki. Duże zasługi w tej dziedzinie położyli benedyktyni. Późniejszym etapem było zakładanie szkół miejskich, dostępnych dla szerszego grona uczniów. Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. II, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1994, s. 56-62.

¹⁷ Pius XI, dz. cyt., s. 47.

na. [...] każde zdrowe wychowanie zmierza stopniowo do tego, aby zmniejszać wpływ wychowawcy i we właściwych granicach zwiększać autonomię wychowywanego”¹⁸. W podobnym duchu wypowiada się Jan XXIII, wskazując na potrzebę stwarzania wychowankowi odpowiedniego klimatu do rozwoju i pobudzania go do aktywności¹⁹. W świetle tych wypowiedzi dostrzegalny jest proces transformacji w dziedzinie wychowania, zmierzający od „urabiania” do zintegrowanej formacji. W tym znaczeniu można mówić o „nowym wychowaniu” w Kościele. Nadużyciem byłoby jednak stwierdzenie, że było to bezdyskusyjne stanowisko. Kościół nie mówił w tej kwestii jednym głosem, w którym jednoznacznie popierałby „nowe wychowanie”, ale otwierał drogę do koniecznych przemian. Ważnym etapem ewoluującej myśli wychowawczej stała się polemika między zwolennikami pedagogiki subiektywnej i pedagogiki obiektywnej²⁰, czego owocem był personalizizm pedagogiczny²¹.

Idea integralnej formacji była dobrym punktem wyjścia dla rozwoju teorii samowychowania. Znajduje ona wyraz w dokumencie soborowym, deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* (DWCH), w której się stwierdza, że każdy człowiek ma prawo

¹⁸ Cyt. za: S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 42.

¹⁹ Por. tamże.

²⁰ Różnicę między pedagogiką subiektywną a obiektywną Zbigniew Marciniak wyjaśnia następująco: „Pedagogika obiektywna jest przeciwstawnym kierunkiem do pedagogiki subiektywnej, która bazowała na naturalizmie, domagając się zapewnienia dziecku swobodnego, spontanicznego rozwoju jego własnej indywidualności. Natomiast pedagogika obiektywna, wyrażająca się głównie w pedagogice kultury i w pedagogice społecznej, zwraca uwagę, że istnieją zarówno dobra kultury, jak też normy współżycia społecznego, które stanowią świat obiektywny, istniejący poza jednostką” (Z. Marciniak, dz. cyt., s. 45).

²¹ W sprawie personalizmu pedagogicznego S. Dziekoński stwierdza: „Próbuje on ukazać we właściwych proporcjach prawa jednostki oraz znaczenie społeczeństwa w jej indywidualnym rozwoju. Postrzega człowieka jako osobę ludzką stworzoną przez Boga, wolną i powracającą do Niego, zobowiązaną do samourzeczywistnienia się w samowychowaniu poprzez panowanie nad naturą i służbę społeczności. Wychowanek staje się celem wychowania, a nawet celem swego wychowawczego działania. Wychowanie polega tu na umożliwianiu wychowankowi wszechstronnego rozwoju jego własnej osobowości poprzez angażowanie jego aktywności na tyle, na ile osoba ludzka, świadoma i wolna może być naprawdę aktywną” (S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 46).

do wychowania, przy uwzględnieniu jego wyjątkowych właściwości, zróżnicowania płci, uszanowania wartości kulturowych i tradycji narodowych. W swoich podstawowych założeniach deklaracja odwołuje się do celu ostatecznego człowieka. „Wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział” (DWCH 1). Ponadto czytelne jest odniesienie do rozwoju organicznego: „Należy więc zgodnie z postępowaniem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych [...] trzeba ich tak przygotować do uczestnictwa w życiu społecznym, aby wyposażeni należycie w konieczne do tego i odpowiednie środki, mogli włączać się czynnie w różne zespoły ludzkiej społeczności” (DWCH 1). W świetle deklaracji ważnym aspektem wychowania pozostaje motyw wyposażenia wychowanka w odpowiedni system wartości. „Święty Sobór oświadcza też, że dzieci i młodzież mają prawo, aby pobudzano ich do oceny wartości moralnych wedle prawidłowego sumienia i do przyjmowania owych wartości przez osobisty wybór, a również do doskonalszego poznawania i miłowania Boga” (DWCH 1). O ile pierwszy punkt mówił o wychowaniu w ujęciu uniwersalnym, o tyle drugi ukazuje cechy charakterystyczne dla wychowania religijnego. Każdy człowiek wierzący ma prawo do takiego wychowania, które „zdąża nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej, dopiero co opisanego, lecz ma na względzie przede wszystkim to, aby ochrzczeni, wprowadzani stopniowo w tajemnicę zbawienia, stawali się z każdym dniem coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary” (DWCH 2). Wychowanie chrześcijańskie powinno w wychowanku wzbudzać poczucie odpowiedzialności za rozwój Kościoła i rozkrzewiania chrześcijańskiej wizji świata. A zatem – jak sugeruje Stanisław Dziekoński – wychowanie w ujęciu deklaracji ma dwa rozumienia: „Pierwsze z nich dotyczy wychowania przysługującego wszystkim ludziom, czyli wychowania na płaszczyźnie naturalnej. Drugie zaś przedstawia określenie wychowania chrześcijańskiego, które będąc wychowaniem nadnaturalnym, stanowi uzu-

pełnienie i udoskonalenie naturalnego rozwoju osoby ludzkiej”²². Bez wątplenia świadczy to o zmianach zachodzących w kwestii wychowania katolickiego.

Kwestię potrzeby uzupełniania się wychowania naturalnego i nadnaturalnego podejmował między innymi Józef Kentenich w koncepcji pedagogicznej „ascezy organicznej”²³. Trudno oczywiście jednoznacznie przesądzać o tym, czy miał on bezpośredni wpływ na kształt dokumentu Soboru Watykańskiego II, ale istnieje duże prawdopodobieństwo, że jego system wychowawczy odegrał ważną rolę w transformacji Kościoła w dziedzinie wychowania. Omawiana deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim odchodzi wyraźnie od tradycyjnego ujęcia wychowania w znaczeniu „urabianie” na rzecz „nowego wychowania”, które należy rozumieć jako drogę do samowychowania. Kościół robi krok w kierunku uniwersalizmu, w którym indywidualizm spotyka się z potrzebą uspołecznienia. W praktyce oznacza to, że indywidualizm jest kategorią pobudzania jednostki do jego aktywności. Uspołecznienie zaś otwiera przed wychowankiem przestrzeń życia wspólnotowego²⁴. „Miejscem” spotkania tych dwóch kategorii w wychowaniu jest wspomniany wyżej personalizm pedagogiczny²⁵. Na uwagę zasługuje zmiana stanowiska

²² S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 50. Por. S. Kunowski, *Podstawowe zasady wychowania w Deklaracji*, „Ateneum Kapłańskie” 60(1968), s. 416-417; J. Tarnowski, *Gravissimum educationis*, „Ateneum Kapłańskie” 60(1968), s. 401.

²³ H. Schmidt, *Asceza organiczna*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1948, s. 14-23. Ks. Józef Kentenich (pallotyń) był nie tylko założycielem Dzieła Szentszackiego, ale również twórcą systemu wychowawczego zwanego „ascezą organiczną”, dążącego do harmonijnego połączenia natury i łaski. W drodze do doskonałości czynniki naturalne i nadprzyrodzone zawsze współpracują ze sobą i działają jednocześnie. Łaska w żaden sposób nie jest sprzeczna z zasadami praw natury i jej rozwoju, lecz wręcz przeciwnie – stanowi jej fundament. Dlatego analizując zależność współdziałania natury z łaską, należy ukazywać prawa rządzące biologią i psychologią.

²⁴ Por. M. Majewski, *Idee pedagogiczne św. Jana Bosko w świetle soborowej Deklaracji: O wychowaniu chrześcijańskim*, [w:] *W kierunku prawdy*, red. B. Bejze, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1976, s. 537.

²⁵ W opracowaniu S. Dziekońskiego czytamy m.in.: „Pedagogika personalistyczna sięga swoimi początkami pedagogiki klasycznej, powstałej w Grecji i rozwiniętej w Rzymie. Ma swych licznych reprezentantów w każdym czasie i miejscu, poczynając od Sokratesa, poprzez św. Augustyna, Devaud. Znajduje swych zwolenników w Średniowieczu. Wśród nich jest św. Tomasz. Na przełomie XIX i XX w. personalizm peda-

w kwestii wzajemnego oddziaływania. Papież Pius XI w *Divini illius Magistri* sytuuje wychowanie w relacji wychowawca–wychowanek, podczas gdy Sobór wzbogaca te relacje o element oddziaływania środowiska²⁶.

W nurt nauczania soborowego z dziedziny wychowania wpisuje się Jan Paweł II. „Wychowanie jest przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym. [...] jest procesem, w którym wzajemna komunია osób dochodzi do głosu w sposób szczególny”²⁷. Papież w swoich wypowiedziach wielokrotnie daje wyraz akceptacji procesu wychowawczego rozumianego jako samowychowanie. Kluczem do tak pojętego wychowania są słowa Chrystusa: „poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli” (J 8, 32). Jan Paweł II wskazuje na „zmysł prawdy”, który jest niejako wszczepiony w młodego człowieka. Przestrzega jednak przed niebezpieczeństwem nadużywania tego daru, prawda bowiem powinna być na usługach wolności. Strażnikiem zaś wolności jest prawidłowo uformowane sumienie, to z kolei ukierunkowuje na postawę odpowiedzialności²⁸. Pedagogika personalistyczna, w rozwoju której papież odgrywa istotną rolę, kieruje się prawdą jako wartością poznawczą. Wychowanek, dla którego prawda jest narzędziem poznawczym, potrafi odróżnić, co służy jego rozwojowi, a co jest

gogiczny jest prezentowany przez F.G. Foerstera, L. Meylana, J. Maritaina, S. Hessena, którzy w znacznym stopniu przyczynili się do stworzenia pedagogiki współczesnej. Dzisiejsza pedagogika personalistyczna jest wyrazem dwu podstawowych kierunków myślowych: neotomizmu oraz spirytualizmu. Pierwszy z nich przekłada na język pedagogiczny realizm klasycy–chrześcijański, filozofię bytu Arystotelesa i św. Tomasa. Natomiast drugi z wymienionych kierunków prezentuje się w różnych odmianach. Jednakże ich cechą wspólną jest inspiracja personalistyczna i przechodzą one od spirytualizmu chrześcijańskiego, który odnawia tradycję platońsko–augustyniańską, ku egzystencjalizmowi humanistycznemu, od spirytualizmu moralistycznego bazującego na filozofii Kanta ku filozofii wartości (podkr. autora)” (S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 52). Por. także: Z. Marciniak, dz. cyt., s. 159.

²⁶ Por. M. Majewski, *Ewolucja odnowy wychowania religijnego*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 27(1980)6, s. 40.

²⁷ Jan Paweł II, *List do Rodzin*, Watykan 1994, s. 16.

²⁸ Jan Paweł II, *List apostolski „Parati semper” Ojca Świętego Jana Pawła II do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży*, [w:] *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, red. S. Urbański, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2000, s. 47.

tego zaprzeczeniem. W tym znaczeniu wychowanie dąży do wspomagania wychowanka w zdobywaniu prawdy o sobie i otaczającej go rzeczywistości²⁹. Jednak jak zauważa Marek Dziewiecki, w procesie dochodzenia do prawdy pojawiają się zakłócenia w wyniku zjawisk, jakie niesie ze sobą postmodernizm. Całe życie człowieka i każda sfera jego egzystencji są przeniknięte „ponowoczesnością”, przejawiającą się pogonią za wymagowanym światem odbiegającym od rzeczywistości, nierealnymi wizjami szczęścia pozbawionego odniesienia do wartości, a ponadto wszechogarniającym relatywizmem i subiektywizmem w postrzeganiu świata³⁰.

Podsumowując analizę rozwoju pojęcia wychowania w myśli Kościoła, można dojść do przekonania, że droga do współczesnej jego wizji prowadziła przez kilka etapów – od tradycyjnego ujęcia rozumianego jako „urabianie” przez integralną formację aż do teorii wprowadzającej w przestrzeń samowychowania. Należy otwarcie powiedzieć, że Wincenty Pallotti postrzegał wychowanie tak jak współcześni mu papieże w kategoriach „urabiania”. Prace podejmowane w dziedzinie wychowania przez spadkobierców jego idei powszechnego apostołstwa rozwinęły się w atmosferze „urabiania”. Na wyróżnienie zasługuje stanowisko ks. J. Kentenicha i jego system wychowawczy, wskazujący na potrzebę samowychowania. Dopiero Sobór Watykański II i zmiany przez niego zapoczątkowane otworzyły drogę do rewizji poglądów i poszukiwanie nowych rozwiązań. Dokonująca się transformacja w wychowawczej myśli Kościoła znajduje swoje odzwierciedlenie w zaangażowaniu pallotyńców na płaszczyźnie edukacyjno-formacyjnej.

²⁹ Por. A. Solak, *Prawda jako najwyższa wartość wychowawcza*, [w:] *Dzisiejsza młodzież*, red. J. Stala, Oficyna Wydawnicza Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001, s. 110.

³⁰ Por. M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2002, s. 14-15. Por. Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 459-461.

REINTERPRETACJA CELÓW WYCHOWANIA

Prace o charakterze wychowawczym, podejmowane przez liczne pallotyńskie instytucje, są bardzo zróżnicowane. Wydaje się jednak, że wspólnym mianownikiem tych instytucji, działających w ramach Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego (SAC), są cele wychowawcze. SAC jest wspólnotą księży i braci, która stanowi integralną część Zjednoczenia Apostolstwa Katolickiego. Posiada wraz z całym dziełem św. Wincentego Pallottiego wspólny cel – służba apostołskiemu posłannictwu Kościoła w świecie. W sposób szczególny Stowarzyszenie Apostolstwa Katolickiego pragnie budzić i ożywiać u wszystkich ludzi wierzących świadomość ich apostołskiego powołania oraz dobrze przygotować ich do współpracy z innymi w działalności apostołskiej. To zaangażowanie i aktywność zdają się wyznaczać kierunek działania wszystkich pallotyńskich instytucji. Ściśle mówiąc, to, co leży u ich podstaw, to idea powszechnego apostołstwa Wincentego Pallottiego, czyli wierność charyzmatowi. Warto w tym miejscu odwołać się do ogólnej typologii celów wychowania. Wolfgang Brezinka stawia pytanie: „Czy istnieje ukryta niezmienność ideałów, tzn. ich treściowa tożsamość, która nie ulega zmianie mimo zmieniających się określeń i symboli (tj. autorytetów, bohaterów, świętych, itd.)?”³¹. Społecznie akceptowane ideały bowiem najczęściej wyznaczają cele wychowawcze. Zasadnicze w tym rozważaniu wydaje się również kolejne pytanie, stawiane przez tego samego badacza: „Czy istnieją jakieś stałe elementy w ludzkiej naturze oraz w koniecznych warunkach podtrzymania życia i dzielności życiowej, które determinowałyby nabywanie konkretnych nieodzownych dyspozycji (przez uczenie się i ćwiczenia), a tym samym wyznaczałyby odpowiednie ideały osobowości i cele wychowania?”³². Odpowiedź na to pytanie będzie również odpowiedzią na podstawową tezę w edukacyjno-wychowawczej działalności pallotyńców: czy i na ile zasadne jest przywoływanie dziewięt-

³¹ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. z jęz. niem. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 71.

³² Tamże, s. 73.

nastawionych ideałów wychowawczych Wincentego Pallottiego we współczesnym świecie?

Myśl teleologiczna w teorii wychowania przechodziła różne fazy. Podstawowy warunek każdego ludzkiego działania pozostaje jednak niezmienny, a jest nim świadomość stawianego sobie celu³³. Precyzja w określaniu celu jest tym istotniejsza, gdy aktywność człowieka jest warunkowana pewnym procesem zróżnicowanym i rozłożonym w czasie. Do takiego działania człowieka zalicza się wychowanie³⁴. Cele wychowawcze precyzują określoną rzeczywistość, którą zamierza się osiągnąć w wyniku procesu wychowania. Dlatego też to wszystko, co kryje się pod pojęciem „cele wychowania”, zawierają różnego rodzaju „dyspozycje i cechy osobowościowe, które pragnie się rozwinąć w wychowanku”³⁵.

Należy pozostać w kręgu poszukiwań chrześcijańskiej teorii wychowania, ponieważ to ona ma bezpośredni wpływ na kształt celów wychowawczych występujących w aktywności SAC. Warto przypomnieć, że w pedagogicznej myśli przedsoborowej celem wychowania było „urobienie dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela”³⁶. Nauczanie Soboru i późniejszych papieży opowiada się zaś za organicznym rozwojem osoby ludzkiej, w każdym jej wymiarze, jako współczesnej misji Kościoła³⁷. Rewizja stanowiska pedagogiki chrześcijańskiej w aspekcie teleologicznym była uzasadniona i konieczna ze względu na zmiany zachodzące w środowisku wychowawczym. Transformacja tej myśli była potrzebna nie tylko przez wzgląd na zaspokojenie indywidualnych rozwojowych potrzeb wychowanka, lecz także warunkowały ją zmiany polityczne, a przede wszystkim społeczno-kulturalne naturalnego śro-

³³ Por. T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996, s. 27.

³⁴ Por. H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974, s. 23; tenże, *Zarys teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981, s. 150.

³⁵ S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 77. Por. T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, dz. cyt., s. 27; H. Muszyński, *Zarys*, dz. cyt., s. 154.

³⁶ Cyt. za: S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 78.

³⁷ Por. S. Dziekoński, *Przewodnie idee wychowania młodzieży w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Dzisiejsza młodzież*, red. J. Stala, dz. cyt., s. 92.

dowiska wychowawczego. Cel wychowawczy zatem powinien ewoluować wraz z przemianami zachodzącymi w świecie, czyli w środowisku, w którym żyje wychowanek³⁸.

Pojęcia „dobry chrześcijanin” czy „uczciwy obywatel” wyznaczały główny cel wychowawczy Kościoła od początku XIX wieku. Kończył się wówczas okres oświecenia, którego ideologia uruchomiła nieodwracalny proces sekularyzacji na płaszczyźnie społeczno-kulturalnej³⁹. Był to czas, kiedy żył Wincenty Pallotti. Ówczesne stanowisko Kościoła w sprawie celów wychowawczych zdominowało poglądy Pallottiego w tej materii. Wpłynęło również na poglądy w dziedzinie wychowania, kształtującej się społeczności pallotyńskiej. Takie cele stawiane młodzieży przez chrześcijańskich wychowawców dawało poczucie bezpieczeństwa w zachowaniu określonego społecznego porządku świata. Papież Leon XIII przekonywał o słuszności wychowania w duchu chrześcijańskim. Wskazywał, że realizowanie chrześcijańskich celów wychowania służy rozwojowi człowieka, jego zbawieniu oraz przynosi pożytek dla państwa przez wpajanie cnót społecznych. Papież ten chyba jako pierwszy dostrzegał związki zachodzące między praktycznym realizowaniem celów pedagogicznych a zmianami w życiu społecznym⁴⁰. Pius XI ukazywał natomiast bezpośredni związek pomiędzy byciem „dobrym chrześcijaninem” a „uczciwym obywatelem”. Co więcej, istnieje pewnego rodzaju zależność, która polega na tym, że konsekwencją urobienia dobrego chrześcijanina staje się uczciwy obywatel⁴¹.

³⁸ Por. D. Rusakowska, *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995, s. 69.

³⁹ Por. T. Szkołut, *Sztuka i wychowanie w epoce ponowoczesnej*, [w:] *Nowoczesność i tradycja*, red. T. Szkołut, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995, s. 63.

⁴⁰ Por. S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 82. Por. także: D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachersa*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010, s. 133. J.F. Herbart przekonywał, że zarówno państwo, jak i Kościół mają wspólny cel wychowawczy, którym jest wspieranie każdego człowieka w jego indywidualnym dążeniu do cnoty – „społeczeństwo prawa i społeczeństwo uduchowione”.

⁴¹ Por. Pius XI, *Divini*, dz. cyt., s. 44. S. Dziekoński uważa, że: „Według encykliki *d o b r y c h r z e ś c i j a n i n* jest użyteczny dla życia gospodarczego, uczestniczy w życiu społecznym i nie usuwa się od czynnej współpracy z innymi. Rozwija, udoskonala

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że człowiek „urobiony” przez wychowanie w duchu chrześcijańskim, stawał się „dobrym chrześcijaninem” i „uczciwym obywatelem”, odpowiedzią na zapotrzebowanie współczesnego sobie społeczeństwa oraz osobą dostrzegającą wartość postępu nauki i cywilizacji. W przekonaniu Kościoła był reakcją na znaki czasu – nie alienował się z życia ziemskiego, lecz w każdym wymiarze dynamicznie angażował w jego przebieg. Zdaniem S. Dziekońskiego encyklika *Divini illius Magistri*, precyzując cele wychowania chrześcijańskiego, czyni to na gruncie nauki tomistycznej. Punktem wyjścia takiego stanowiska staje się bowiem przekonanie, że w każdym człowieku zawarty jest niezgłębiony potencjał intelektualny oraz wolitywny. Należy go zatem pobudzać do aktywności przez proces wychowawczy rozumiany jako przemiana, gdzie łaska wspiera się na naturze, sublimując ją do kategorii cnoty⁴².

Podobne stanowisko spotykamy w systemie wychowawczym „ascezy organicznej” J. Kentenicha. Należy przy tym dodać, że zaprezentowana idea wychowania chrześcijańskiego była także wyrazem sprzeciwu wobec – jak to się zwykło wówczas w kręgach kościelnych określać – „wojującego liberalizmu”. Aspekt ten uwidacznia się przede wszystkim w stanowisku Kościoła, odnoszącego się do potrzeby wychowania społecznego, o konieczności zaangażowania chrześcijan w życie społeczne. Nie bez znaczenia dla poglądów Kościoła w wymiarze wychowania były II wojna światowa i przeobrażenia, które po niej zachodziły, chociażby w aspekcie międzyludzkiej solidarności⁴³.

Sobór Watykański II w deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* prezentuje nowe spojrzenie na zagadnienie celu wychowania i otwiera przed zainteresowanymi tą problematyką szerokie perspektywy. Dokument wychodzi od nakreślenia celów wy-

i harmonizuje z życiem nadprzyrodzonym swe przyrodzone talenty, dzięki czemu ubogaca swe życie naturalne na płaszczyźnie duchowo-wiecznej oraz doczesno-materialnej” (S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 84).

⁴² Por. S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 89.

⁴³ Por. J. Michalik, *Miejsce świeckich w społeczności chrześcijańskiej*, „Ateneum Kapłańskie” 78(1986), s. 73.

chowawczych dla wszystkich ludzi, które powinny uwzględniać różne aspekty wychowania osoby ludzkiej, „odpowiadającego ich własnemu celowi, dostosowanego do właściwości wrodzonych, różnicy płci, kultury i ojczystych tradycji, a równocześnie nastawionego na braterskie z innymi narodami współzycie dla wspierania pokoju i jedności na ziemi” (DWCH 1). Dalej ten oficjalny głos Kościoła niejako konkretyzuje cel wychowawczy, ukierunkowując go przy tym na ściśle określony tor: „Prawdziwe wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział” (DWCH 1)⁴⁴.

Wychowawcza myśl Kościoła w aspekcie teleologicznym, widziana z perspektywy dwóch stanowisk: przedsoborowego i soborowego, pozwala wyciągnąć wnioski. Myśli te poddane konfrontacji ukazują ewolucję w określaniu celów wychowawczych. Biorąc pod uwagę *Divini illius Magistri*, która formułuje tylko cele wychowania w duchu chrześcijańskim, wyłącza z przestrzeni jej oddziaływania wszystkich ludzi niewierzących. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* precyzuje zaś cel wychowawczy dla każdego człowieka. Określa go w ogóle do wszystkich ludzi, ukazując jego dualistyczny charakter: indywidualny i społeczny. Wymiar indywidualny zawiera w znacznej mierze osobiste szczęście człowieka w aspekcie doczesności i wieczności. Charakter indywidualny celu wychowawczego koresponduje z założeniami naturalizmu w wymiarze indywidualizacji. A zatem można sformułować pogląd, że Kościół, dokonując rewizji poglądów

⁴⁴ Określając koncepcję wychowania człowieka, dokument ukazuje, że powinna ona brać pod uwagę różne aspekty tego procesu, to jest „harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych” (DWCH 1). Powinna także uwzględniać postulat o umiejętnym wprowadzaniu osoby ludzkiej do „uczestnictwa w życiu społecznym, aby [...] mogli włączać się czynnie w różne zespoły ludzkiej społeczności, aby ujawniali przez rozmowę swe własne zapatrywania i chętnie zabiegali o dobro wspólne” (DWCH 1). Zadaniem wychowawcy jest stymulowanie wychowanka do „oceny wartości moralnych wedle prawidłowego sumienia i do przyjmowania owych wartości przez osobisty wybór, a również do doskonalszego poznawania i miłowania Boga” (DWCH 1).

w zakresie wychowania, pozostawał otwarty na osiągnięcia pedagogiki świeckiej.

Bezspornym przejawem „nowoczesności” soborowego dokumentu pozostaje ujęcie wymiaru społecznego w procesie wychowania, zawierającego w sobie troskę o szczęście drugiego człowieka, którego wymiernym przejawem jest współtworzenie dóbr społecznych oraz budowanie Królestwa Bożego na ziemi, zgodnie z nauką Chrystusa⁴⁵. W tej nauce bowiem rozbrzmiewa jedna nuta, przewija się jedno zagadnienie, dominuje jedna zasadnicza troska – troska o człowieka, o jego doczesne i wieczne szczęście. Chrześcijanin w dzisiejszym świecie powinien charakteryzować się postawą prospołeczną i apostołską, która nie ogranicza się jedynie do wyrażenia zgody na dobra doczesne. Powinien sięgać dalej, kreować życie społeczne oraz pobudzać i dynamizować działalność ewangelizacyjną w laicyzującym się świecie. Otwartość soborowej deklaracji na osiągnięcia świeckich teorii wychowawczych (wymiar indywidualny i społeczny) pozwala zakwalifikować jej treści do współczesnej pedagogiki personalistycznej. A zatem można powiedzieć, że wychowanie humanistyczne integruje dwa aspekty ludzkiej egzystencji: naturalizm i socjologizm, a inaczej mówiąc, sprzyja rozwojowi organicznemu. Łączenie tych dwóch elementów w wychowaniu chrześcijańskim jest „podporządkowane celowi nadrzędnemu, czyli kształtowaniu człowieka według godności osoby ludzkiej”⁴⁶. Dlatego też nadrzędnym celem wychowawczym pedagogiki personalistycznej jest osoba ludzka i jej godność, a nie wyłącznie zdobywanie wiedzy bądź dobro społeczne, czy nawet samowychowanie.

Czy Kościół, który stoi na straży depozytu wiary, jest stróżem działalności apostołskiej, zakładającej pracę wychowawczą, oraz dla którego tradycja stanowi naczelną wartość, dokonując w czasie Soboru Watykańskiego II zasadniczych – jak się wydaje – zmian w rozumieniu idei wychowawczych, nie stracił coś ze swojej istoty? Ważnym głosem

⁴⁵ Por. S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2009, s. 229-233.

⁴⁶ S. Dziekoński, *Rozwój*, dz. cyt., s. 103. Por. S. Kunowski, *Podstawowe zasady*, dz. cyt., s. 423.

w tej analizie jest stanowisko Wolfganga Brezinki, który wskazuje na „pozorną niezmiennność celów wychowania”⁴⁷. Jest przekonany, że istnieją jakieś stałe cechy ludzkiej natury, które powodowałyby konieczność kształtowania ściśle określonych dyspozycji, nabywanych drogą nauki i ćwiczeń, a co za tym idzie, wskazywałyby właściwe kierunki rozwoju pewnego ideału osobowościowego oraz celów wychowawczych. Autor wskazuje na trzy podstawowe rodzaje celów wychowania, które charakteryzują się największą stabilnością w przestrzeni dziejów:

Ideał sprawnego funkcjonowania instrumentów psychicznych.

Przejmuje on funkcję wspomagającą w „orientacji i działaniu”, takich jak: umiejętność woli, obserwacji, myślenia. Według klasyfikacji Williama Sterna są to „dyspozycje podstawowe” różniące się pod względem treściowym od „dyspozycji ukierunkowanych”⁴⁸.

Samodyscyplina. Zaliczona do drugiej grupy niezmiennych celów wychowania, wypływających z istoty ludzkiej natury, a postrzeganej jako „zdolność i gotowość do samodyscypliny”⁴⁹. Zdaniem Arnolda Gehlena wzrost sztucznych potrzeb jest ogólnie szkodliwy dla rozwoju człowieka⁵⁰.

⁴⁷ Pozorna niezmiennność celów wychowania jest efektem „ubóstwa ich treści lub braku cech charakterystycznych” (W. Brezinka, dz. cyt., s. 72). Autor podaje jako przykład takie pojęcia jak „humanizm” czy „edukacja”. „Ideały mające niewiele cech charakterystycznych wydają się relatywnie niezmiennie przez dłuższy czas, gdyż umożliwiają różne realizacje, określane tym samym abstrakcyjnym terminem. Pojęcie ubogie w treść informacyjną pozostaje niezmiennie, mimo że zmieniają się jego realizacje, a przecież tylko one mogą być normatywnymi punktami orientacyjnymi. Podobnie jest z takimi celami wychowania, jak: cnota, wiedza. Odnaczają się one dużą stałością, głównie dlatego, że jako pojęcia ogólne nie mogą być celami wychowania w sensie ścisłym. Właściwe cele należy formułować za pomocą pojęć różnicujących, które [...] wskazują jakiego rodzaju cnotę, wiedzę postulujemy (podkr. autora)” (tamże). Jak twierdzi W. Brezinka, to konkretna cnota lub wiedza, jako cele wychowania podlegają zmianie, a nie ich pojęcia ogólne.

⁴⁸ W. Stern, *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*, Haag 1935, s. 113.

⁴⁹ „Naturalną podstawą tego ideału jest powiązanie słabego instynktu, nadmiernego popędu, podatności psychiki na zewnętrzne wpływy i sztucznie wzbudzone potrzeby z brakiem hamujących regulatorów o charakterze organicznym” (W. Brezinka, dz. cyt., s. 73.).

⁵⁰ Por. A. Gehlen, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Bonn 1950, s. 400.

Zdolności społeczne, kompetencje w dziedzinie społecznej, zdolność do zachowań prospołecznych. Pojęcia te lakonicznie charakteryzują trzecią grupę uniwersalnych i niezmiennych celów wychowawczych. Naturalna płaszczyzna tego ideału jest „determinowana genetycznie, a ich konkretne formy wyrazu zależą od danej kultury, dlatego podlegają zmianom”⁵¹.

Czy zatem zmiany zachodzące w dziedzinie teleologii wychowania nie dotyczą przede wszystkim warstwy formalnej, a zasadnicza treść pozostaje niezmienna? Jednak analiza badań empirycznych ukazuje jednoznacznie, że w ostatnich dziesięcioleciach nastąpiło zdecydowane przesunięcie hierarchii wartości. Coraz częściej dla współczesnego człowieka jego *ego* staje się punktem odniesienia w postrzeganiu siebie i świata. Wkroczyły indywidualizacja, subiektywizacja modeli życia, zróżnicowanie i relatywizm religijny oraz moralny. W wyniku tego zmniejszyła się powszechna akceptacja tradycyjnych, wydaje się, że obiektywnych ideałów osobowości, jak i celów wychowawczych. Transformacja w sferze mentalności jest odbiciem zmian dokonujących się w świecie. Dla zgłębienia tego problemu W. Brezinka posługuje się pojęciem „formalne cele wychowania”. Wyrażają one: „zdolność do samostanowienia”, „krytyczne myślenie”, „autonomię”, które można rozumieć jako perspektywę całościowych celów. „Jednak same w sobie nie są one wystarczające. Stają się czystym złudzeniem, gdyż zapomina się o nieodzownych psychicznych warunkach i etapach osiągnięcia prawdziwej zdolności do samostanowienia. Cele te pozostaną czymś abstrakcyjnym w odniesieniu do życia ludzkiego i świata, jeśli zapomnimy o granicach postulowanej racjonalności i autonomii oraz konieczności dokonania interpretacji, relatywizacji i uzupełnienia owych nowoczesnych ideałów (podkr. autora)”⁵².

Cytowany powyżej autor dostrzega potrzebę wprowadzenia „materialnych celów wychowania”⁵³ jako formę uzupełnienia tych pierwszych.

⁵¹ W. Brezinka, dz. cyt., s. 73. Por. I. Eibl-Eibesfeldt, *Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten*, München 1984.

⁵² W. Brezinka, dz. cyt., s. 75.

⁵³ Tamże. Materialne cele wychowania oznaczają określoną wiedzę oraz umiejętności, wiarę, moralność, poglądy polityczne. W. Brezinka przekonuje, że

Jest rzeczą oczywistą, że każda kultura podlega prawom transformacji, a co za tym idzie, zmieniają się ludzie, zdolność postrzegania przez nich samego siebie i otaczającej ich rzeczywistości, ideałów. Wydaje się jednak, że te zmiany powinny uwzględniać jakies punkty odniesienia, pewne normatywne granice, których przekroczenie byłoby niebezpieczne dla poszczególnych osób lub społeczeństw. Godne refleksji są również słowa W. Brezinki: „Nie docenia się, jak wielkie znaczenie dla udanego życia osobistego i uporządkowanego współżycia społecznego ma emocjonalne przywiązanie do usankcjonowanych przez tradycję elementów kultury własnej wspólnoty”⁵⁴.

Po nakreśleniu pewnego szkicu przemian dotyczących celów wychowania w pedagogice chrześcijańskiej, zainicjowanych przez Sobór Watykański II, można dojść do przekonania, że pomimo znacznej rewizji poglądów nie miały one charakteru rewolucyjnego. Z pewnością był to proces nieodwracalny, uwzględniający transformację kulturalną i społeczną poszczególnych społeczeństw. Wśród tych licznych zmian, które wpłynęły pozytywnie na proces rozwojowy człowieka, Kościół jednak niewzruszenie pozostaje przy fundamentalnej tezie, wokół której budowane są różne teorie – a jest nią godność osoby ludzkiej jako obrazu Boga. W tym też kontekście należy rozumieć zmiany zachodzące w postrzeganiu idei apostoelskiej Wincentego Pallottiego. Cele wychowawcze wyznaczane przez Zjednoczenie Apostolstwa Katolickiego przybrały formę ewolucyjnych zmian i przebiegały wprost proporcjonalnie do zmian w Kościele powszechnym. Wincenty Pallotti jako cel wychowania stawiał jednak przede wszystkim urobienie dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela. Analizował otaczającą go rzeczywistość, starał się stawiać diagnozę najbardziej palących problemów spo-

same formalne cele, np. „zdolność do myślenia, wartościowania lub samostanowienia, nie wystarczą, aby zagwarantować właściwą orientację osobom oraz zintegrować grupy. Do tego potrzeba przede wszystkim relatywnie stałego emocjonalnego przywiązania do wybranej grupy wartościowych elementów kultury. Te więzi, przyjmujące formę poglądów, nastawień, postaw, przekonań i zainteresowań, są niezbędnym warunkiem umiejętności orientowania się, wartościowania i podejmowania decyzji przez osobę (podkr. autora)” (tamże).

⁵⁴ Tamże, s. 76.

łeczno-religijnych oraz szukał możliwości ich rozwiązywania. Poprawę tej sytuacji widział w wychowaniu nowego, zdrowszego moralnie społeczeństwa, gotowego brać odpowiedzialność za siebie i za Kościół. Założyciel pallotynów z dużym zaangażowaniem prowadził ożywioną działalność w związkach młodzieżowych przy Santa Maria del Pianto. W Sodalicii Mariańskiej sprawował urząd przewodniczącego. Prowadził zakłady religijne i sam ożywiał ich działalność, wspierając religijno-moralne i obywatelskie kształcenie młodzieży męskiej. Przyczynił się do powstania szkoły wieczorowej w 1819 roku przy kościele San Nicola degli Incoronati, w której zaznajamiał uczniów z zasadami wiary oraz uczył pisać i czytać. Dostrzegając płynącą z tego edukacyjną korzyść, zaczęto zakładać w Rzymie i innych miejscach Państwa Kościelnego dużo podobnych szkół wieczorowych. W późniejszym czasie Pallotti założył jeszcze wiele takich szkół⁵⁵. Odpowiedzią na taką potrzebę społeczną było wychowanie „dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela”. Między innymi w wyniku takiej aktywności wyrosła idea powszechnego apostołstwa. Pallotyni, jako duchowi spadkobiercy dziedzictwa Wincentego Pallottiego, w swojej działalności wychowawczej, aż do Soboru Watykańskiego II, zasadniczo akceptowali tak określane cele wychowawcze. Wynikało to bowiem z konkretnej sytuacji społecznej.

Dzisiaj nadrzędnym celem wychowania jest sam człowiek i jego godność. Wychowawca zaś jest bardziej animatorem pobudzającym wychowanka do rozwoju i jego aktywności. Przy analizie celów wychowawczych instytucji pallotyńskich nasuwa się jednak wniosek, że potrzeba we współczesnym społeczeństwie „dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela” jest nadal aktualna. Wszystkie trzy programy statutowe w jakimś stopniu wyrażają taką potrzebę. Zawsze jednak ten cel jest podporządkowany naczelnemu, o którym mówi deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, że wychowanie powinno zdążać do „kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego” (DWCH 1). A następnie ma służyć dla „dobra społeczności, których

⁵⁵ Por. J. Frank, *Wincenty Pallotti Założyciel Dzieła Apostołstwa Katolickiego*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2007, s. 236.

człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział” (DWCH 1).

Pallotyńskie zaangażowanie w przestrzeń wychowawczą koncentruje się na kształceniu elit społecznych, świadomych swojej misji w Kościele i świecie. Uczestnicy XX Zebrania Generalnego Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego, przedstawiając obraz rzeczywistości pallotyńskiej, zauważyli wielkie otwarcie się na współpracę międzynarodową i międzykulturową. Pallotyni, mając na względzie wychowawczo-educacyjny wymiar swojej działalności, są przekonani o tym, że powinni „nieustannie podsycać ogień naszego zaangażowania w parafiach, w szkołach, w sanktuariach, w drukarniach, w pracy z kościelnymi ruchami, w mass mediach i w działalności socjalnej. [...] Musimy zadbać o jak najlepszą jakość naszych programów formacyjnych na poszczególnych jej etapach, zwracając szczególną uwagę na te, które ukierunkowane są na ludzi świeckich”⁵⁶. Przede wszystkim jednak trzeba jasno powiedzieć, że zróżnicowana praca pallotynów spełnia kryteria działalności wychowawczej, nakreślonej w definicji wychowania przez S. Kunowskiego. W pełni również odpowiada wizji wychowania chrześcijańskiego zamieszczonej w deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, która wyznacza określone cele i akcentuje wychowanie do wartości moralnych i formację sumienia.

BIBLIOGRAFIA

Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, tłum. z jęz. niem. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

Chrobak S., *Podstawy pedagogiki nadziei*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2009.

Dąbrowska T. E., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.

⁵⁶ Dokument Końcowy XX Zebrania Generalnego Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego. *Ariccia, 20 września-15 października 2010 roku*, Rzym 2011, s. 13.

Dokument Końcowy XX Zebrania Generalnego Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego, Ariccia, 20 września – 15 października 2010 roku, Rzym 2011.

Dziekoński S., *Przewodnie idee wychowania młodzieży w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Dzisiejsza młodzież*, red. J. Stala, Oficyna Wydawnicza Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001.

Dziekoński S., *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2004.

Dziewiecki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2002.

Eibl-Eibesfeldt I., *Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten*, München 1984.

Frank J., *Wincenty Pallotti Założyciel Dzieła Apostolstwa Katolickiego*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2007.

Gałkowski S., *Celowość a wychowanie*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, red. A. Gała, Wydawnictwo św. Antoniego, Wrocław 1994.

Gehlen A., *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Bonn 1950.

Jan Paweł II, *List apostolski „Parati semper” Ojca Świętego Jana Pawła II do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży*, [w:] *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, red. S. Urbański, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2000.

Jan Paweł II, *List do Rodzin*, Watykan 1994.

Kot S., *Historia wychowania*, t. II, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1994.

Kunowski S., *Podstawowe zasady wychowania w Deklaracji „Ateneum Kapłańskie” 60(1968)*.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001.

Lena M., *Wychowawcze powołanie chrześcijaństwa*, „Communio” 2(1982)11.

Majchrowicz F., *Historia pedagogii ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce*, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”, Warszawa 1922.

Majewski M., *Ewolucja odnowy wychowania religijnego*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 27(1980)6.

Majewski M., *Idee pedagogiczne św. Jana Bosko w świetle soborowej Deklaracji: O wychowaniu chrześcijańskim*, [w:] *W kierunku prawdy*, red. B. Bejze, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1976.

Marciniak Z., *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.

Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Michalik J., *Miejsce świeckich w społeczności chrześcijańskiej*, „Ateneum Kapłańskie” 78(1986).

Murawski R., Duszyński B., *Biblijno-teologiczne podstawy wychowawczego posłannictwa Kościoła*, „Seminare” 6(1983).

Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974.

Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.

Pius XI, Encyklika, *Divini illius Magistri*, Rzym 1929, tł. M. Klepacz, Verbum, Kielce 1947.

Przeclawska A., *Wstęp*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.

Rusakowska D., *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995.

Schmidt H., *Asceza organiczna*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1948.

Solak A., *Prawda jako najwyższa wartość wychowawcza*, [w:] *Dzisiejsza młodzież*, red. J. Stala, Oficyna Wydawnicza Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001.

Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.

Stern W., *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*, Haag 1935.

Stępkowski D., *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachera*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.

Szkołut T., *Sztuka i wychowanie w epoce ponowoczesnej*, [w:] *Nowoczesność i tradycja*, red. T. Szkołut, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.

Tarnowski J., *Gravissimum educationis*, „Ateneum Kapłańskie” 60(1968).

POST-VATICAN II INSPIRATIONS OF PALLOTTINE PEDAGOGY

The role of the Church in the field of education remains beyond doubt. It went through various stages in history. The Church has made attempts to verify the views on the theological-educational level. Among the various changes that have positively influenced the human development process, the Church, however, unalterably remains with the fundamental thesis around which various theories are built – and that is the dignity of the human person as image of God. In this context the changes in the perception of the idea of apostolic Vincent Pallotti must be understood. Educational objectives set by the work of Vincent Pallotti, i.e. Union of the Catholic Apostolate (UCA) took the form of evolutionary change and ran in direct proportion to changes in the universal Church.

Key words

Christian education, objectives of education, the idea of universal apostolate, organic asceticism.