

Janusz Tarnowski

Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej

Collectanea Theologica 44/1, 5-23

1974

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

KS. JANUSZ TARNOWSKI, WARSZAWA

**PROBLEM CHRZEŚCIJAŃSKIEJ PEDAGOGIKI
EGZYSTENCJALNEJ**

Wśród nurtów, które wywarły duży wpływ na kształtowanie się myśli i postaw we współczesnym świecie, znajdowała się i znajduje nadal filozofia egzystencjonalna¹. Przedmiotem zasadniczym jej zainteresowań jest konkretny człowiek oraz sens czy bezsens ludzkiego życia. Ponieważ taki kierunek nie może być obcy dla pedagogiki chrześcijańskiej, jej konfrontacja z filozofią egzystencjonalną jest nie do uniknięcia. Oczywiście pedagogika chrześcijańska niezmieniona jest w swej najgłębszej podstawie, którą stanowi zbawcza rzeczywistość, objawiona — w myśl planu Bożego — przede wszystkim w osobie Jezusa Chrystusa, działającego przez Kościół i w Kościele. Ale podstawę chrześcijańskiej pedagogiki stanowią także założenia filozoficzne, które ulegają przemianom, ponieważ odzwierciedlają myśli i dążenia związane z różnymi okresami dziejów.

Tak więc wyżej wymieniona pedagogika z jednej strony musi ustawicznie sięgać do Objawienia, by odnawiać swą wierność nauce Chrystusa, ale z drugiej strony powinna wciąż nawiązywać łączność z aktualnymi nurtami myślowymi, aby dostrzec przeobrażenia, jakim stale ulega człowiek, co pozwala lepiej go zrozumieć i skuteczniej przychodzić mu z pomocą.

Powstaje jednak pytanie, czy jest w ogóle możliwe wprowadzenie do założeń filozoficznych pedagogiki chrześcijańskiej jakichkolwiek elementów filozofii egzystencjonalnej, skoro wiadomo, że jej przedstawiciele, powodowani skrajnym subiektywizmem, odrzucają wszelkie wartości obiektywne, a bardzo często przyjmują stanowisko agnostyczne lub ateistyczne. Czy więc inspiracja zaczerpnięta z tego rodzaju filozofii nie doprowadziłaby do odrzucenia istoty wychowania chrześcijańskiego, zmierzając np. do przyjęcia śmierci Boga?

A zatem koncepcja chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej

¹ Streszczenie rozprawy habilitacyjnej pod tym samym tytułem.

stanowi trudny do rozwiązania problem, którym jednak trzeba się zająć ze względu na konieczność odnowy wychowania chrześcijańskiego i powiązania go ze współczesnością.

Pierwszym krokiem do naświetlenia tego problemu będzie uchwycenie kierunku ewolucji, zachodzącej w ujmowaniu treści wychowania chrześcijańskiego. Otóż analiza głównych dokumentów Kościoła, dotyczących wychowania, wskazuje na egzystencjalny jej charakter (część I).

Następnie należy zbadać filozoficzne podstawy pedagogiki chrześcijańskiej, aby przekonać się w jakim sensie byłoby możliwe ich uzupełnienie i wzbogacenie elementami egzystencjalnymi (część II).

Wreszcie pozostaje do rozważenia główne zadanie chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej, którym wydaje się być wychowanie do spotkania z Bogiem (część III).

I. Egzystencjalna ewolucja wychowania chrześcijańskiego w świetle dokumentów Kościoła

Pedagogika jest teoretyczną wiedzą i nauką o wychowaniu jako zasadniczym czynnikiem rozwoju człowieka. Wychowanie bywa określane bardzo różnie, zależnie od przyjętego uprzednio punktu widzenia. Godna uwagi wydaje się definicja zaproponowana przez Stefana Kunowskiego: „wychowanie to zawsze społecznie uznany system działania pokoleń starszych na dorastające, celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania do przyszłego życia według określonego ideału”².

Ponieważ przedmiotem naszych badań jest wychowanie chrześcijańskie, podstaw jego będziemy szukać w rozwijającej się doktrynie pedagogicznej Kościoła, wyrażonej w dokumentach magisterium. Oczywiście musimy ograniczyć się jedynie do takich wypowiedzi, które wydają się stanowić etapy w rozwoju chrześcijańskiej myśli pedagogicznej. Tego rodzaju dokumentem jest encyklika Piusa XI *Divini illius Magistri*, a następnie uchwały Soboru Watykańskiego II, jako ważki czynnik odnowy wychowania chrześcijańskiego. Rozpatrzmy więc kolejno encyklikę oraz dokumenty Vaticanum II, biorąc pod uwagę ich filozoficzne uwarunkowanie, a wreszcie spróbujmy wysledzić kierunek zachodzącej między dwoma wymienionymi etapami ewolucji.

² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej*, (masyzynopsis), Lublin 1968, 137. Inaczej rozumie wychowanie F. Korniszewski (*Mała Encyklopedia Pedagogiczna: Wychowanie*, s. 1062), mianowicie jako „wytworzenie mniej lub więcej trwałych zmian w sferze psychicznej, dynamicznej, ukierunkowującej postępowanie jednostki...”. Zob. tenże, *Wychowanie, kształcenie, nauczanie, tamże*, 1133 n.

1. Przełomowe znaczenie encykliki Piusa XI „*Divini illius Magistri*”

Encyklika Piusa XI, zaczynająca się od słów *Divini illius Magistri*, nosi datę 31 grudnia 1929 r.³ Składa się ona ze wstępu, gdzie autor podaje cel i powody jej napisania oraz z czterech części o treści następującej:

- 1) społeczności wychowujące: Kościół, rodzina, państwo
- 2) przedmiot wychowania: cały człowiek jako ten, którego się wychowuje
- 3) środowisko wychowawcze: rodzina, Kościół, szkoła, świat
- 4) istota chrześcijańskiego wychowania: ukształtowanie prawdziwego chrześcijanina przez współdziałanie z łaską Bożą.

Wpływ encykliki *Divini illius Magistri* na katolicką myśl pedagogiczną odznaczał się tak wielką siłą i trwałością, że prawie 40 lat po jej ogłoszeniu niektórzy ojcowie Soboru Watykańskiego II byli zdania, że nie zachodzi konieczność ponownego omawiania zasad wychowania chrześcijańskiego, skoro zostały one wyczerpująco sformułowane już przez Piusa XI.⁴ Według Józefa Götlera encyklika to „Magna Charta katolickiego wychowania”⁵. Rzeczywiście, mimo pewnej obfitości publikacji pedagogicznych w okresie poprzedzającym wydanie encykliki Piusa XI brakowało wyrażnej koncepcji wychowania chrześcijańskiego, która opierałaby się na filozofii rozwijającego się człowieka i na jasno określonych podstawach teologicznych⁶.

Otóż właśnie autor *Divini illius Magistri* sprecyzował dogmatyczny fundament tego wychowania w kierunku chrysto- i eklezjocentrycznym z prawdą o Trójcy św. jako punktem oparcia i wyjścia. Z takich założeń Pius XI wyprowadza uniwersalność i nadprzyrodzoność jako cechy pedagogiki chrześcijańskiej, przejmując do zbudowania systemu wychowawczego elementy filozofii tomistycznej. Papież także zajmuje stanowisko wobec najważniejszych ówczesnych nurtów w pedagogice jak naturalizm, socjologizm oraz intelektualizm, przestrzegając przed ich jednostronnością. Następnie orzeka, że istotę wychowania chrześcijańskiego stanowi współpraca

³ AAS 22(1930)39-85; Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, „*Divini Illius Magistri*”, tł., wstęp, komentarz, Ks. bp M. Klepacz, Kielce 1947.

⁴ J. Tarnowski, *Wyprowadzenie do Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, W: *Sobór Watykański II. Konstytucje-Dekrety-Deklaracje* (tekst łac.-pol.), Poznań 1968, 474.

⁵ J. Götler, *Die Magna Charta katholischer Erziehung*, *Katechetische Blätter*, 1930, nr 1, s. 97 nn.

⁶ S. Kunowski, *Potrzeby programowe pedagogicznego kształcenia alumnów*, w: *Księga pamiątkowa spotkania profesorów katechetyki i pedagogiki seminariów duchownych w Polsce* (maszynopis), Warszawa 1967, 20. Zasadnicza treść artykułu w: *Ateneum Kapłańskie* 71(1968)65-76.

z łaską Bożą nad wyrobieniem doskonałego chrześcijanina na wzór Chrystusa, oraz uwypukla rolę trzech czynników: rodziny, Kościoła i państwa. Wreszcie encyklika zarysowuje możliwość wyodrębnienia pedagogiki chrześcijańskiej wobec nauki pokrewnej jaką jest katechetyka, przez szerokie określenie przedmiotu wychowania chrześcijańskiego, które w przeciwstawieniu do tendencji rozdzielających naturę od nadnatury, obejmuje całego człowieka z jego życiem przyrodzonym i nadprzyrodzonym.

A zatem dzięki encyklice *Divini illius Magistri* po raz pierwszy w dziejach wychowania chrześcijańskiego została określona jego treść na tle całokształtu problematyki pedagogicznej.

2. Odnowa wychowania chrześcijańskiego według Soboru Watykańskiego II

Zgodnie ze stwierdzeniem umieszczonym we wstępie odnowa wychowania chrześcijańskiego powinna wyrażać się: a) powrotem do źródeł aby dochować wierności Objawieniu, stanowiącemu najgłębszą podstawę pedagogiki chrześcijańskiej oraz b) dostosowaniem do współczesności, celem dostrzeżenia przeobrażeń, jakim bezustannie podlega człowiek, któremu trzeba skutecznie służyć. Pierwszy zatem ruch zmierza do coraz głębszego zbliżenia się do wzoru jedyne go nauczyciela Jezusa Chrystusa (ewangelizacja), drugi natomiast zwraca się ku kształtowaniu współczesności według planu Bożego (chrystianizacja)⁷.

Jeśli idzie o powrót do źródeł, to sobór przedstawia nową wizję Kościoła, a mianowicie ujawnia jego charakter antropologiczny, wspólnotowy i dynamiczny (konstytucja *Lumen gentium*)⁸. Egzystencję chrześcijańską należy rozumieć raczej teocentrycznie niż antropocentrycznie, została ona bowiem zakorzeniona w Chrystusie od chwili chrztu. Tak więc powstaje dla chrześcijan potrójne zadanie: udziału w kapłańskiej, proroczej oraz królewskiej misji Zbawiciela. Wśród dokumentów Soboru Watykańskiego II szczególnie poświęcona problematyce pedagogicznej jest *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*. Otóż wysunięta tam koncepcja wychowawcza opiera się na powiązaniu elementów ludzkich i chrześcijańskich, a o jej specyfice stanowi podkreślenie konieczności głębokiej więzi z Chrystusem i Kościołem. Ideałem wychowania chrześcijańskiego

⁷ S. Kunowski, *Założenia i aktualne potrzeby wychowania katolickiego*, *Ateneum Kapłańskie* 65(1962)222 n.; E. Wajszczak, *Unowocześnienie wychowania chrześcijańskiego*, tamże 71(1968)442 n.

⁸ Y. Congar, *Kościół jako Lud Boży* (tł. z franc.), *Concilium* 1968 nr 1-10 (1965-6), 13-27; M. D. Chenu O P, *Kościół jako wspólnota* (tł. z franc.), *Tygodnik Powszechny* 1964 nr 20; E. Pin SJ, *O Kościele jako formie życia wspólnotowego*, *Więź* 13(1970) nr 4, 28-36.

jest ukształtowanie człowieka doskonałego „na miarę wieku pełności Chrystusowej” (Ef 4, 13).⁹ Podmiotem zaś tego wychowania jest Kościół, ponieważ cały lud Boży uczestniczy w posłannictwie Chrystusa. Stąd konieczność formacji liturgicznej (misja kapłańska), biblijnej (misja prorocza) oraz kształtowania postawy dialogu ze światem (misja królewska)¹⁰.

Przejdźmy do następnego ruchu w kierunku odnowy wychowania chrześcijańskiego, mianowicie dostosowania go do problemów człowieka dzisiejszego. Tym właśnie zagadnieniem zajmuje się soborowa *Konstytucja pastoralna o Kościele w świecie współczesnym*.

Zaczyna się ona od przedstawienia aktualnej sytuacji, w jakiej znalazła się ludzkość. Na czoło zostają wysunięte w trzech pierwszych rozdziałach: godność osoby ludzkiej, wspólnota ludzka oraz aktywność ludzka w świecie. Ojcowie soboru zmierzają do odczytania najwymowniejszych znaków czasu dzisiejszej doby, wsłuchując się najpierw w głos świata a następnie szukając odpowiedzi w Bożym Objawieniu. Tak więc konsekwencją pedagogiczną analizy godności człowieka będzie wychowanie do pełnego rozwoju osobowości. rezultatem rozważań o ludzkiej wspólnotcie jest konieczność wyjścia poza „etykę czysto indywidualistyczną” (n. 30) i kształtowanie ku „jedności rodziny ludzkiej” (n. 42), wreszcie w wyniku przemyślenia aktywności człowieka w świetle Objawienia postawiony zostaje postulat wychowania do pełnej kultury¹¹.

3. Rozwój chrześcijańskiej myśli pedagogicznej

Nasuwa się teraz pytanie, czy biorąc pod uwagę dwa wyżej zaznaczone etapy (encyklika Piusa XI i Vaticanum II) można dopatrzeć się jakiegoś rozwoju chrześcijańskiej myśli pedagogicznej, a jeśli tak, to w jakim on zmierza kierunku.

Otóż wydaje się, że koncepcja wychowania chrześcijańskiego przechodzi do orientacji esencjalnej do egzystencjalnej. Pierw-

⁹ Z. Klepacki, *Problemy pedagogiczne w soborowej „Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim”*, w: *Sprawozdania z czynności wydawniczej i posiedzeń naukowych oraz Kronika Tow. Nauk. KUL*, Lublin 1968, nr 16, 97-102; S. Kunowski, *Założenia ideowe soborowej „Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim”*, tamże, 105-110; J. Tarnowski, *Gravissimum educationis*, Ateneum Kapłańskie 71(1968)397.

¹⁰ Fr. Blachnicki, *Katecheza a liturgia*, *Collectanea Theologica* 39(1969) nr 3, 120-124; K. Romaniuk, *Pismo św. w życiu Kościoła współczesnego*, Ateneum Kapłańskie 72(1969)445-454.

¹¹ T. Ślipko SJ, *Godność osoby ludzkiej*, *Ateneum Kapłańskie* 74(1970)188-192; J. Krucina, *Dobro osoby a dobro wspólne*, tamże, 219; W. Piowarski, *Osoba ludzka a społeczność*, *Roczniki Filozoficzne* 12(1964)31; P. Arrupe SJ., *Postawa Kościoła wobec różnorodności kultur świata dzisiejszego*, *Collectanea Theologica* 40(1970) nr 1, 5-12; bp J. Stroba, *Odnowienie kultury chrześcijańskiej*, *Katecheta* 9(1965)49-54; J. Pastuszka, *Człowiek a kultura w świetle Soboru Watykańskiego II*, *Zeszyty Naukowe* 13(1970) nr 3, 15-26.

sza z nich kładzie nacisk na naturę człowieka czyli istotę skierowaną do działania, ujmowaną zawsze w sposób ogólny i stały oraz na ideał, jaki wychowanek ma wcielać w życie, urzeczywistniając zarówno pełnię swej natury, jak też realizując dary nadprzyrodzone. Druga zaś orientacja wysuwa na czoło konkretnie uwarunkowaną egzystencję wychowanka w jej aspekcie zarówno indywidualnym jak i społecznym, sytuację w jakiej się on znajduje, a również nadprzyrodzone na niego oddziaływanie. Oczywiście obydwie orientacje nie wyłączają się wzajemnie i aktualna przewaga egzystencjalnej nad esencjalną oznacza jedynie możliwość pełniejszego ujęcia rzeczywistości, która zawsze przewyższa nasze możliwości poznawcze¹².

Jeśli raz jeszcze przejrzymy się encyklice *Divini illius Magistri*, z łatwością zauważymy, że dominuje w niej orientacja esencjalna. Ideał bowiem wychowania zarówno naturalny (doskonałość natury), jak nadnaturalny (naśladowanie Chrystusa aż do pełni doskonałości chrześcijańskiej) ma tu charakter ogólny i stały.

Ale filozofia tomistyczna, która stanowiła dla Piusa XI jeden z głównych punktów oparcia, weszła wkrótce w nowe stadium. Mianowicie badania prowadzone przez Etienne Gilsona odczytały naukę św. Tomasa z o naturze ludzkiej w sposób personalny i egzystencjalny, bo „właśnie akt istnienia nadaje człowiekowi ten podwójny przywilej, że jest rozumem i jest osobą”¹³. Romano Guardini zaś sądził, że „badanie należy rozpoczynać nie od pytania o abstrakcyjną istotę osoby, lecz od pytania o konkretnie, osobowo istniejącego człowieka”¹⁴. Egzystencjalnie rozumiał również naturę ludzką Emmanuel Mounier stwierdzając, że człowieka nie można zamykać w żadne schematy, bo jest niepowtarzalny, lecz trzeba go przenieść „wraz z tym, co w nim najbardziej wieczne, w samo serce aktualności”¹⁵.

Publikacje Gilsona, Guardiniego, Mouniera i wielu innych myślicieli chrześcijańskich kształtowały orientację egzystencjalną, która znalazła swój zdecydowany wyraz w dokumentach Soboru Watykańskiego II. Wprawdzie spotykamy w nich nadal tradycyjny termin „natura ludzka” (np. KDK n 14, 15), ale następuje również mocny nacisk na konkretne i przekształcające się uwarunkowania egzystencji człowieka. Wskazuje na to już sam zasadniczy kierunek odnowy soborowej, z jednej strony zmierzającej do źródeł chrześcijaństwa, a z drugiej do problemów współczesności. Tak więc

¹² E. Schillebeeckx OP, *Chrystus — sakrament spotkania z Bogiem* (tł. z ang.), Kraków 1966, 14.

¹³ E. Gilson, *Tomizm* (tł. z franc.), Warszawa 1960, 418.

¹⁴ R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los* (tł. z niem.), Kraków 1969, 169.

¹⁵ E. Mounier, *Co to jest personalizm?* (tł. z franc.), Kraków 1960, 246.

natura ludzka widziana oczami soboru nie jest czymś statycznym zakrzepłym, lecz ulega ustawicznym modyfikacjom, które należy poznać i zrozumieć. Orientacja egzystencjalna da się również zauważyć w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*. Na samym jej początku (n. 1) zostaje wysunięty postulat, aby wychowanie odpowiadało własnemu celowi każdego człowieka jakiegokolwiek rasy, stanu i wieku, jak również ażeby było dostosowane do jego właściwości wrodzonych, różnicy płci, kultury i ojczystych tradycji. Podczas gdy Pius XI w swej encyklice wiązał wychowanie przede wszystkim z posłannictwem trzech instytucji (rodziny, Kościoła i państwa) deklaracja wychodzi od godności osoby, dającej każdemu prawo do wychowania ludzkiego (n. 1), oraz do godności dzieci Bożych dającej wszystkim ochrzczonym prawo do wychowania chrześcijańskiego (n. 2). A zatem punkt widzenia Piusa XI można określić jako instytucjonalny w przeciwieństwie do egzystencjalnego zorientowania deklaracji¹⁶.

II. Filozoficzne podstawy egzystencjalnej pedagogiki chrześcijańskiej

Wszelka działalność wychowawcza przyjmuje pewien zbiór wartości, a także stawia sobie określone cele do osiągnięcia. Opiera się więc na jakimś poglądzie na człowieka i świat oraz na wzajemnym stosunku tych dwu rzeczywistości, zatem świadomie lub nieświadomie wiąże się z odpowiednią teorią filozoficzną. Ponieważ przedmiotem naszych badań jest konfrontacja pedagogiki chrześcijańskiej z filozofią egzystencjalną, należy najpierw zająć się genezą i kierunkami tej ostatniej, następnie próbą zarysowania teorii wychowawczej na niej opartej, wreszcie problemem wprowadzenia elementów egzystencjalnych do wychowania chrześcijańskiego.

1. Geneza i kierunki filozofii egzystencjalnej

Zagadnienie, czy filozofia egzystencjalna stanowi kontynuację dawnych kierunków, znanych już w starożytności, czy przeciwnie — jest tworem epoki dzisiejszej, trafnie rozstrzyga Adam Schaff. Filozofia ta, jego zdaniem, należy do starej sokratesowskiej tradycji rozważań raczej nad losem człowieka niż nad przyrodą i jej prawami. Z drugiej jednak strony filozofia egzystencjalna, która tak nagle i bujnie rozkwitła w naszych czasach, zawdzięcza swój rozwój

¹⁶ E. Vandermeersch SJ, *Déclaration sur l'éducation chrétienne*, (Documents conciliaires), Paris 1965, t. 2, 162; J. Tarnowski, *Wprowadzenie do Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim...*, 478 n

także sytuacji dzisiejszej: kryzysowi wszelkich wartości, upadkowi autorytetów, ogólnemu zagrożeniu itp.¹⁷

Filozofia egzystencjalna, określana skrótowo jako „egzystencjalizm (choć ten termin ma raczej zakres szerszy, odnosi się bowiem nie tylko do filozofii), obejmuje wiele kierunków, niejednokrotnie sprzecznych ze sobą. Przyjęto zwykle rozróżniać dwie tendencje: agnostyczno-ateistyczną (M. Heidegger, J. P. Sartre, A. Camus i inni) oraz teistyczną m. in. K. Jaspers, M. Buber, G. Marcel).

Obydwie odmiany egzystencjonalizmu kładą nacisk w koncepcji człowieka nie na esencję, lecz na egzystencję w jej konkretnym, wciąż zmieniającym się usytuowaniu, jednorazowości i pojedynczości. Ponadto charakterystyczny jest dla obu odgałęzień subiektywizm, oraz zaakcentowanie dramatyczności losu człowieka, potrzeby wolności i autentyzmu. Jeśli zaś idzie o różnice między wymienionymi tendencjami, to treść koncepcji człowieka w ujęciu egzystencjalizmu agnostyczno-ateistycznego wydaje się daleko bardziej pesymistyczna, zapewne wskutek podkreślenia nicości człowieka, niż w oświeceniu przedstawicieli obozu przeciwnego, którzy zwracają uwagę raczej na wielkość istoty ludzkiej. Drugą cechą charakterystyczną u tych ostatnich nie jest skrajny subiektywizm, lecz uznanie obiektywnych wartości nadludzkich oraz pewnych elementów esencjalnych w człowieku, co się wyraża w personalizmie, przyjmowanym na ogół przez egzystencjalistów teistycznych. Wystrzegając się schematycznych uproszczeń, trzeba stwierdzić, że punktem wyjścia egzystencjalizmu agnostyczno-ateistycznego jest obość, izolacja, nawet wrogość wobec otoczenia, z różnym skutkiem przezwycięzana. W obozie przeciwnym natomiast postawą wyjściową jest raczej otwarcie, gotowość do nawiązania dialogowego kontaktu z Ty, uwieńczonego personalnym spotkaniem. Podstawę takiego stanowiska można upatrywać w uznaniu i przyjęciu Boga, który zaprasza człowieka do dialogu i sam na jego spotkanie wychodzi¹⁸.

¹⁷ A. Schaff, *Filozofia człowieka. Marksizm a egzystencjalizm*, Warszawa² 1962, 9-19.

¹⁸ P. Chojnacki, *Filozofia egzystencjalna a rzeczywistość surowa i humanistyczna*, *Polonia sacra* 1(1948)242-266; J. Daniélou, *Le problème de Dieu et l'existentialisme*, Montréal 1959; *Filozofia egzystencjalna. Wybrane teksty z historii filozofii* (opr. L. Kołakowski i K. Pomian) Warszawa 1965, W. Gromczyński, *Człowiek. Świat rzeczy. Bóg w filozofii Sarte'a* Warszawa 1969; J. Hasenfuss, *Ersatzreligionen heute. Soziologismus und Existentialismus*, Aschaffenburg 1965; T. M. Jaroszewski, *Osobowość i wspólnota. Problemy osobowości we współczesnej antropologii filozoficznej — marksizm, strukturalizm, egzystencjalizm, personalizm chrześcijański*, Warszawa 1970; J. Kossak, *Egzystencjalizm w filozofii i literaturze*, Warszawa 1971; A. Krąpiec, *Egzystencjalizm tomistyczny*, *Znak* 6(1951)108-125; J. Pastuszka, *Koncepcja człowieka -- bliźniego w egzystencjalizmie*, *Roczniki Filozoficzne* 14(1966) nr 4, 5-18.

2. Kształtowanie się egzystencjalnej pedagogiki chrześcijańskiej

Zanim przejdziemy do zarysowania egzystencjalnej teorii wychowania chrześcijańskiego, konieczne jest dokonanie choćby ogólnej oceny egzystencjalizmu ze stanowiska rzeczywistości zbawczej, objawionej przez Jezusa Chrystusa.

Jasną jest rzeczą, że egzystencjalizm ateistyczny przeczy chrześcijaństwu. Wydaje się jednak, że skoro egzystencjalizm należy uważać za filozofię podmiotu, a więc subiektywną, to w odniesieniu do istnienia Boga nie może on zajmować jednoznacznego stanowiska. Ale subiektywizm egzystencjalizmu, wymierzony przeciwko traktowaniu Objawienia jako abstrakcyjnej wiedzy o Bogu, a dostrzegający w wierze przede wszystkim akt wielkiego wyboru i osobistej decyzji, sprowadza wszelako poważne niebezpieczeństwo. Byłoby mianowicie zasadniczym błędem odebranie wartości ponadsubiektywnych wierze chrześcijańskiej. Boże Objawienie ma bowiem niezależną od podmiotu odpowiedź na ludzkie problemy, a subiektywność musi podporządkować się obiektywnej prawdzie, którą można poznać jedynie dzięki łasce Bożej. Inne niebezpieczeństwo egzystencjalizmu łączy się, z godnym skądinąd uznania, wysunięciem człowieka jako jedynego ośrodka godnego uwagi. Może jednak wówczas nastąpić wchłonięcie transcendencji Boga przez wymiar immanentny, co nie byłoby zgodne z wielowymiarową Boską rzeczywistością¹⁹.

Przeciwstawienie się procesowi deantropomorfizacji człowieka jest słusznym postulatem egzystencjalizmu i ma zdecydowaną podstawę w Piśmie św. (Rdz 1, 27), ale nie może prowadzić do apoteozy człowieka, będącego jedynie „absolutem względnym”, którego wolność jest przecież ograniczona²⁰. Podobnie wydaje się jak najbardziej zgodne z duchem chrześcijańskim dążenie do wyrwania człowieka spod hegemonii tłumu, by ocalić jego autentyczną jednostkowość. Byłoby jednak wielkim przeoczeniem pominięcie faktu, że „człowiek... z głębi swej natury jest istotą społeczną, toteż bez stosunków z innymi ludźmi nie może ani żyć, ani rozwinąć swoich uzdolnień” (KDK 12). Wreszcie charakterystyczny dla egzystencjalizmu tragizm ludzkiego istnienia nie jest wprawdzie obcy chrześcijańskiej wizji człowieka, ale powinien zostać przewyżczony nadzieją w Chrystusie, który pokonał grzech i śmierć a przynosi życie (KDK 1, 22).

Sumując powyższe, ledwie fragmentaryczne uwagi, należy stwierdzić, że egzystencjalizm w niektórych swych odmianach odchyła się co prawda od autentycznego chrześcijaństwa, ale podejmuje jego

¹⁹ J. R. Williams, *Contemporary existentialism and christian faith*, New Jersey 1965, 21-37.

²⁰ G. Thils, *Działanie ludzkie w świecie*, Ateneum Kapłańskie 74(1970)333.

tematy, tkwiąc mocno we właściwej mu problematyce. Dlatego indukcja elementów egzystencjalnych może się przyczynić do pogłębienia i wzbogacenia wychowania chrześcijańskiego²¹.

Po konfrontacji rzeczywistości objawionej z egzystencjalizmem przejdźmy obecnie do zetknięcia z nim pedagogiki chrześcijańskiej. Otóż jedną z jej kierowniczych zasad jest personalizm, rozwijający się właśnie w kierunku egzystencjalnym, co wykazała dokonana wyżej analiza dokumentów Kościoła. Przyjęcie pojęcia osoby jest więc konieczne w wychowaniu chrześcijańskim, lecz w egzystencjalnej jego koncepcji zyska ono oczywiście specyficzny charakter. Oto zaczerpnięty z egzystencjalizmu rysy osoby ludzkiej: 1) zaakcentowanie egzystencji w pełnej jej zmienności, 2) jednostkowość, 3) autentyczność, 4) tragiczny optymizm, 5) konkretne usytuowanie, 6) zaangażowanie, 7) wolność i 8) dialogowość.

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

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

Przedmiotem jednak badań pedagogiki nie jest tylko osoba wychowanka, ale także a nawet przede wszystkim, sam proces wychowania. Otóż w pedagogice egzystencjalnej elementy sytuacyjne powinny wejść do procesu wychowawczego. Jeżeli więc grają w nim zasadniczą rolę następujące cztery czynniki²²: bios (psychosomatyczna strona osoby ludzkiej), etos (panujące normy społeczne), agos planowa działalność wychowawców), los (ogół faktów i zdarzeń wpływających na bieg życia), to ten ostatni najbardziej łączy się z egzystencjalizmem, ponieważ obejmuje różnego rodzaju sytuacje życiowe, w jakie człowiek zostaje wkorzeniony. Oczywiście w pedagogice chrześcijańskiej rozumiemy los jako Opatrzność opiekującą się człowiekiem, a także wzywającą go do współpracy w Bożym kształtowaniu rzeczywistości. W związku z losem ludzkim powstała ostatnio nowa kategoria pedagogiczna, mianowicie „spotkanie” jako zdarzenie, które może wywrzeć dogłębny, nieodwracalny wpływ na życie człowieka.

²¹W. Schurr CSSR, *Religia a duch czasu*, w: B. Häring, *Nauka Chrystusa* (tł. z niem.), Poznań 1966, t. 6, 240.

²²S. Kunowski, *Założenia i ogólne potrzeby...*, 227 n.

3. Elementy egzystencjalne w wychowaniu chrześcijańskim

Z poprzednich rozważań wynika, że w wychowaniu powinny znaleźć zastosowanie następujące kategorie egzystencjalne: spotkanie, dialog oraz zaangażowanie autentyczne. Rozważamy je kolejno w aspekcie pedagogiki chrześcijańskiej.

Znaczenie spotkania w życiu ludzkim zostało dostrzeżone zarówno przez personalizm zwany dialogicznym jak przez egzystencjalizm.

Przedstawiciele pierwszego z tych kierunków: J. Alfredo, K. Barth, E. Brunner, F. Ebner, J. Goldbrunner R. Guardini i inni przyjmują dialogową strukturę osoby człowieka i dlatego uważają spotkanie za element konieczny dla jej rozwoju. Według zaś koncepcji egzystencjalnej (m. in. O. Fr. Bollnow, Th. Kampmann G. Hansmann) spotkanie jest sytuacją w której człowiek doznaje zetknięcia z jakąś rzeczywistością trafiającą go w sam rdzeń egzystencji i wpływającą w decydujący sposób na jego życie²³. Ponieważ cała historia zbawienia stanowi wciąż następujące po sobie spotkania Boga z ludźmi, można uważać spotkanie z Bogiem za kierunek zasadniczy wychowania chrześcijańskiego. Powstaje wszelako pytanie, jak doprowadzić do takiego spotkania, skoro zależy ono od łaski Boga i wolności człowieka. Otóż rola wychowawcy ogranicza się do pośrednictwa: należy usuwać przeszkody i kształtować odpowiednie dyspozycje wychowanków.

Jeśli idzie o dialog, to M. Navratil określa go jako „proces, przez który dwa przedmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzą w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia”²⁴. Wydaje się jednak, że stosunek wychowawca-wychowanek nie może stać się prawdziwym dialogiem, ponieważ w grę wchodzi człowiek dorosły, który dominuje nad niedojrzałą osobą dziecka. W rzeczywistości wszelako wychowawca nie powinien uważać się za człowieka doskonałego; potrzebuje on również pomocy od innych, nawet ze strony dzieci. „Nasz uczeń kształtuje nas” — pisze Martin Buber²⁵. W takim właśnie kierunku idzie stwierdzenie soborowe: „Dzieci zaś, jako żywi członkowie rodziny przyczyniają się na swój sposób do uświęcania rodziców” (KDK 48). Zarówno wychowanek jak wycho-

²³ O. Fr. Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un-stetige Formen der Erziehung*, Stuttgart 1959, 98; por. również L. Prohaska, *Pädagogik der Begegnung. Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre*, Freiburg-Basel-Wien 1961, 11-123; T. Kampmann, *Erziehung und Glaube*, München 1960, 93-103; R. Guardini, O. F. Bollnow, *Begegnung und Bildung*, Würzburg 1956.

²⁴ M. Navratil, *Dialogue*, w: *Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'enfant*, Paris 1963, 174.

²⁵ M. Buber, *Schriften zur Philosophie*, München-Heidelberg 1962, t. 1, 88.

wawca są podporządkowani Logosowi a więc wspólnie mają szukać Prawdy i Miłości.

Wychowanie do dialogu zakłada u wychowawcy chrześcijańskiego taką podstawę, która byłaby kontynuacją i odbłaskiem dialogu, rozpoczętego z człowiekiem przez samego Boga.

Przejdźmy na koniec do autentycznego zaangażowania. Autentyczność polega na zgodności z najgłębszym „ja”, co wtedy zachodzi, gdy słowa i czyny wynikają z najbardziej wewnętrznego, osobistego nastawienia i są prawdziwie, intensywnie przeżywane²⁶. Zaangażowanie zaś to oddanie się całkowite jakiejś sprawie lub osobie, pochodzące z wolnego wyboru.

Powstaje teraz pytanie, jakie będą konsekwencje przyjęcia autentycznego zaangażowania za kategorię pedagogiczną. Otóż wydaje się, że pociąga to za sobą m. in. następujące postulaty: 1) poznawanie w procesie wychowawczym autentycznej egzystencji dziecka lub młodego człowieka oraz dotarcie do niej i 2) pomoc w rozwoju egzystencji zaangażowanej wychowanka. Co do postulatu pierwszego, to w wychowaniu egzystencjalnym nie wystarczą nauki operujące prawami ogólnymi jak psychologia, socjologia itp. Wprawdzie odrzucenie ich współpracy byłoby błędem, niemniej egzystencja każdego wychowanka jest konkretna, jedyna i niepowtarzalna, dlatego nie da się zamknąć w żadnych schematach. Droga zaś do autentycznej egzystencji prowadzi przede wszystkim przez dialog i miłość.

Postulat drugi w wychowaniu chrześcijańskim wpływa przede wszystkim z godności osoby ludzkiej oraz z jej nowej egzystencji w Chrystusie, przez którego stanowimy jedną rodzinę, mając Boga za Ojca. Tak więc wychowanie do rozwoju egzystencji zaangażowanej wyraża się kształtowaniem postawy uniwersalizmu katolickiego. zmierza on do budowania wspólnoty dobra i piękna czyli najpełniej-szego człowieczeństwa na wzór Jezusa Chrystusa²⁷.

III. Główne zadanie chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej: wychowanie do spotkania z Bogiem

W pedagogice chrześcijańskiej na centralne miejsce wysuwa się wychowanie do spotkania z Bogiem. Problem ten leży na pograniczu teologii i pedagogiki, będzie zatem rozpatrzony kolejno w świetle obu tych nauk, a wreszcie niejako na ich skrzyżowaniu, gdy zostaną omówione drogi, na których można spotkać Boga.

²⁶ W. Marciszewski, *Autentyzm a siła przeświadczenia*, *Więź* 7(1964) nr 7—8, 77 n.

²⁷ S. Kunowski, *Wychowanie do chrześcijańskiego uniwersalizmu*, w: *O Bogu i o człowieku*, Warszawa 1969, t. 2, 214.

1. Spotkanie z Bogiem według teologii współczesnej

Teologia dzisiejsza mówi o dwu wymiarach w ujmowaniu Bożej rzeczywistości przez człowieka: wertykalnym i horyzontalnym. Otóż prawdy „wznoszące”, trudne i twarde, wymagające nawrócenia można nazwać wertykalnymi. Natomiast horyzontalne są takie prawdy, które przyjmowane i urzeczywistniane są także przez niewierzących np. godność i wolność ludzka lub braterstwo powszechne²⁸.

Umieszczenie spotkania z Bogiem w wymiarze wertykalnym oznaczałoby, że może się ono dokonać na drodze zstąpienia Boga ku człowiekowi i wzniesienia człowieka ku Bogu (wiara, nadzieja, miłość Boga). Natomiast wymiar horyzontalny ujmuje świat z mieszkającymi na nim ludźmi (miłość międzyludzka, budowanie lepszej rzeczywistości) jako właściwy teren spotkania z Bogiem.

Otóż tzw. „teologowie śmierci Boga” wydają się zupełnie pomijać wymiar wertykalny. Niektórzy z nich, charakteryzujący się „orientacją kulturową”, np. Gabriel V a h a n i a n (ur. 1927) sądzą, że współczesna kultura ma charakter immanentny i brak w niej miejsca dla transcendentnego Boga²⁹. Inni zaś, przedstawiciele „orientacji chrystologicznej”, np. Paul v o n B u r e n (ur. 1924 r. są zdania, że Jezus przedstawia urzekającą siłę, ale jest tylko człowiekiem³⁰.

Zupełnie odrębne jest stanowisko tej grupy teologów, którzy nie odrzucają wertykalnego wymiaru, lecz go pomniejszają „humanizując” lub „sekularyzując” niejako chrześcijaństwo. Tak np. Ladislaus B o r o s SJ (ur. 1927) pisze: „Kto przyjmuje uczciwie swe człowieczeństwo, przyjmuje Syna człowieka”³¹. Dietrich B o n h o e f f e r (1906—1945) zaś, nazywany apostołem świeckiego chrześcijaństwa, twierdził: „być chrześcijaninem znaczy być człowiekiem”³².

Wyżej wspomniane nurty teologiczne należałoby omówić szczegółowo i ocenić krytycznie. Na tym miejscu niech wystarczą w odniesieniu do „teologii śmierci Boga” słowa P a w ł a VI: „Bóg mógłby umrzeć tylko w umyśle człowieka. To nie słońce zgasło, to oko ludzkie zaćmiło się”³³. Jeśli zaś idzie o teologów humanizujących czy

²⁸ *O wierze i kontemplacji. Rozmowa między J. Guittone i A. Frossardem*, Tygodnik Powszechny 1970 nr 11(1103); zob. jeszcze J. Guittone, *Kościół współczesny (tł. z fr.)*, Warszawa 1965, 153.

²⁹ G. V a h a n i a n, *The Death of God. The Culture our Post-Christian Era*, New York, 1961, 107 n.

³⁰ Wg. V. M e t h a, *Les théologiens de la mort de Dieu (tł. z ang.)*, Tours 1969, 81.

³¹ L. B o r o s, *Im Menschen Gott begegnen*, Mainz 1967 — omówienie książki z obszernymi cytacjami: M. M a z u r, *W człowieku spotkać Boga*, Znak 20(1968) 52.

³² D. B o n h o e f f e r, *Wybór pism (tł. z niem.)*, Warszawa 1970, 266, 229—277, 239—242.

³³ *Przemówienie Pawła VI na audiencji ogólnej*, Przewodnik Katolicki 1969, nr 14, 122.

sekularyzujących chrześcijaństwo, ograniczmy się do stwierdzenia, że postawa ich wydaje się reakcją (stąd jej jednostronność) na dotychczasowe przeakcentowanie wymiaru wertykalnego w dokumentach Kościoła w okresie przed *Vaticarum II*, jak również w codziennej praktyce chrześcijan³⁴.

Wracając do postawionego problemu wypada wywnioskować, że spotkanie z Bogiem byłoby niemożliwe, gdyby przyjąć poglądy teologów „śmierci Boga” staje się ono natomiast niepełne, jeśli zgodzić się z postulatami, które domagają się humanizacji czy sekularyzacji chrześcijaństwa.

Rozważania o dwu wymiarach spotkania z Bogiem powinny doprowadzić do przekonania, że wertykalizmu nie tylko nie można pomniejszyć, ale że stanowi on podstawę ujęcia horyzontalnego³⁵. Oczywiście spotkanie z Bogiem w ujęciu wertykalnym przewyższa ludzkie możliwości, chociaż jest ono przez człowieka upragnione. Ale Bóg sam wychodzi naprzeciw w swoim Objawieniu, zapraszając ludzi do pełnego, personalnego spotkania. Ponadto należy zaznaczyć, że zarówno wymiar wertykalny jak horyzontalny mają charakter zabiegu metodycznego, a spotkanie z Bogiem nie da się zamknąć w żadnych konwencjach i schematach.

2. Spotkanie z Bogiem w uwarunkowaniu pedagogicznym

Warunkiem koniecznym do tego, aby nastąpiło spotkanie, jest uprzedni dialog. Można również powiedzieć: spotkanie to dialog, który osiągnął swoje maksimum. Oczywiście tak pojęty dialog można określić jako zgodny z najgłębszym „ja” obu partnerów a więc autentyczny oraz pociągający za sobą oddanie się wzajemne czyli zaangażowanie.

A więc wychowanie do spotkania z Bogiem wolno rozłożyć na dwa czynniki: wychowanie do dialogu z Bogiem oraz do autentycznego zaangażowania w tymże dialogu. Otóż spotkanie wertykalne z Bogiem dokonywuje się przez wiarę i wypływającą z niej modlitwę. Wiara zaś wyraża się w miłości gotowej do całkowitego oddania się czyli ofiary. Z kolei wiara, modlitwa, miłość i ofiara stanowią punkt oparcia dla spotkania z Bogiem pojętego horyzontalnie, dokonywanego się przede wszystkim w braterskiej służbie dla innych. Tak więc przedmiotem wychowania do dialogu w spotkaniu z Bogiem będą wiara i modlitwa (w ich autentycznym ujęciu) oraz mi-

³⁴ J. Daniélou, *France catholique*, 27. XII. 1968 wg. A. Paygert, *Służba człowiekowi i zbawieniu*. Za i przeciw 1969, nr 6(619).

³⁵ Paweł VI, *Przemówienie w czasie audiencji ogólnej* 29. VII. 1970, *Przewodnik Katolicki* 1970, nr 35, 330.

łość i ofiara (jako przejaw zaangażowania). Ponieważ wychowanie bezpośrednio do spotkania z Bogiem jest niemożliwe, zadanie wychowawcy zamyka się raczej w przygotowanie warunków takiego spotkania.

Jeśli chodzi o wiarę, to w niczym nie pomniejszając jej aspektu obiektywnego, można wyraźnie dostrzec, że jest ona przede wszystkim dialogiem personalnym, ponieważ spotykają się Boże osoby z osobą ludzką, a również egzystencjalnym, wymaga bowiem decyzji, dotyczącej zasadniczego kierunku życia oraz pociąga za sobą zaangażowanie całego człowieka³⁶. Wszystkie powyższe stwierdzenia odnoszą się także do modlitwy, będącej wyrazem wiary.

Wychowanie zaś do wiary i modlitwy polega głównie na okazaniu pomocy w dialogowym złączeniu dwu rzeczywistości: Boga objawiającego i miłującego oraz wolnego człowieka, aby odpowiedział Bogu „tak” całym swoim życiem³⁷.

Co się tyczy autentyczności wiary i modlitwy, to należałoby oczyścić ze zniekształceń zarówno obraz Boga, często ulegający deformacji wskutek antropomorfizmu, a także wychowywać postawę przyjęcia Boga i oddania się Jemu nie wskutek presji kulturalno-społecznych, lecz w wyniku własnej personalno-egzystencjalnej decyzji. Nie wyklucza to oczywiście społecznego uczestnictwa w wierze i modlitwie Kościoła³⁸.

Miłość jest ściśle związana z wiarą. Charakter zaś dialogowy miłości przejawia się w najwyższych jej formach, jakimi są: przyjaźń oraz „miłość-dar”, które sprawdzają się przez ofiarę. Chrześcijańskie wychowanie do ofiarnej miłości obejmuje trzy etapy: 1) zwalczanie egoizmu, 2) rozwój altruizmu, 3) wprowadzenie do współofiary mszalnej³⁹.

Zaangażowanie zaś w miłości wobec Boga wyraża się metanoją chrześcijańską czyli „wnętrzną zmianą całego człowieka, dzięki której zaczyna on właściwie myśleć, sądzić, układać swe życie, przeniknięty tą świadomością i miłością Boga, które w Jego Synu zostały nam na nowo objawione oraz w pełni udzielone”⁴⁰.

³⁶ W. Granat, *Dogmatyka katolicka*, Lublin 1964, t. 9, 46.

³⁷ F. X. Arnold, *Dienst am Glauben. Das vordringlichste Anliegen heutiger Seelsorge*, Freiburg 1948, 26; Paweł VI, *Trwajcie mocni w wierze* (tł. z franc.), Kraków 1971, 33; J. Alfaro SJ, *Wiara*, Concilium 1969, nr 1—10 (1966—67), 25.

³⁸ A. J. Nowak OFM, *Kształtowanie się idei Boga*, Tygodnik Powszechny 1969, nr 23(1063); Kard. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, 297.

³⁹ S. Kunowski, *Pedagogiczne podstawy wychowania do pięknej miłości*, Ateneum Kapłańskie 59(1969) 173—201; J. Buxakowski, *O aktualizację teologii współofiary*, Ruch biblijno-liturgiczny 12(1959) 147.

⁴⁰ Paweł VI, *Konstytucja apostolska w sprawie pewnych zmian w karności kościelnej dotyczącej pokuty*, Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie 56(1966) 147.

3. Ustopniowanie wychowawcze dróg spotkania z Bogiem

Wśród dróg, na których człowiek może spotkać się z Bogiem, szczególne miejsce zajmują: sakramenty św. oraz powołanie. Chrystus bowiem jest „sakramentem spotkania z Bogiem”, które urzeczywistnia się w Kościele jako „prasakramencie”⁴¹. Powołanie natomiast wydaje się zakładać uprzednie spotkanie z osobą wzywającą, która powierza innej osobie jakąś misję do wykonania⁴².

Ponieważ w praktyce obecnej chrztu udziela się głównie niemowlętom, a do sakramentu chorych przystępują zwykle dorośli w wieku podeszłym, dlatego wypada ograniczyć się do rozważań nad przygotowaniem do przyjęcia jedynie pięciu sakramentów, a więc Eucharystii, pokuty, bierzmowania, małżeństwa i kapłaństwa. Powołanie natomiast można rozpatrywać w dwu wymiarach: powszechnym, gdy Bóg zwraca się do wszystkich ochrzczonych, wzywając ich do świętości (KK 40) lub tylko ku wybranym, gdy ofiaruje im łaskę kapłaństwa służebnego (KK 28) czy doskonałości zakonnej (KK 43). Stąd wypływa niejako dwustopniowe zadanie wychowawcze: inicjacyjno-katechetyczne, obejmujące ogół chrześcijan (przygotowanie do sakramentu Eucharystii, bierzmowania i małżeństwa) oraz wokacyjalno-ascetyczne, odnoszące się jedynie do pewnej grupy (przyjęcie sakramentu kapłaństwa i profesji zakonnej).

Zadanie inicjacyjno-katechetyczne polegać będzie przede wszystkim na autentycznym przedstawieniu katechumenom misterium paschalnego — źródła wszystkich sakramentów św. — w jego specyficznej dla każdego z nich treści, jako wyrazu zaangażowania się Boga, który rozpoczyna dialog, oczekując odpowiedzi autentycznej i zaangażowanej.

Następnie należy pomóc katechumenom w ukształtowaniu odpowiedniej, otwartej postawy dla przyjęcia poszczególnych sakramentów. W odniesieniu do Eucharystii będzie to przede wszystkim postawa współofiary, natomiast z sakramentem pokuty łączy się dogłębna metanoja, a z bierzmowaniem gotowość do apostołskiego świadectwa. Najistotniejsze jest jednak pośredniczenie wychowawcze w personalnodialogowym spotkaniu sakramentalnym z Chrystusem, który wzywa do Ofiary (Eucharystia); przebacza (pokuta) lub udziela posłannictwa (bierzmowanie). Pośrednictwo katechety

⁴¹ E. Schillebeeckx, dz. cyt., 71 n; O. Semmelroth, *Die Kirche als Ursakrament*, Frankfurt a. M. 1953, 48; A. Skowronek, *Kościół jako prasakrament*, Ateneum Kapłańskie 68(1965), 1—10.

⁴² K. Rahner, H. Vorgrimler, *Petit dictionnaire de théologie catholique* (tł. z niem.), Paris 1970, 504; A. Zynel, *Powołanie — Przygodą*, Znak 23(1971)277, E. Zeller, *Wierność i wolność*, tamże 19(1971) 1132 n.

odbywa się na zasadzie narzędzia łaski Bożej z pełnym poszanowaniem wolności katechumenów.

Przygotowanie do sakramentu małżeństwa ma odrębne znaczenie. Małżeństwo bowiem jest spotkaniem międzyludzkim, w którym jeden partner w drugim ma spotkać Boga. Wprawdzie każdy sakrament wyraża niezmierną miłość Boga do człowieka, w sakramencie małżeństwa wszelako wciela się ona we wzajemne oddanie dwojga ludzi.

Drugie zadanie, wokacyjalno-ascetyczne, w pedagogice egzystencjalnej oznacza wychowanie to specyficznego spotkania z Bogiem, który wzywa wybranych, bądź do zostania „żywymi narzędziami Chrystusa wiecznego Kapłana, aby mogli kontynuować przez wieki Jego przedziwne dzieło” (DK 12), bądź do praktyki rad ewangelicznych, aby „z większą swobodą iść za Chrystusem i wierniej Go naśladować” (DZ 1). Podobnie jak miało to miejsce w odniesieniu do poprzednio wspomnianych sakramentów, wychowanie wokacyjalno-ascetyczne zmierzać będzie do ukazania autentycznej rzeczywistości boskiej, związanej z drogą kapłańską czy zakonną oraz do ukształtowania gotowości na autentyczną odpowiedź połączoną z pełnym zaangażowaniem, jeśli Bóg wezwie⁴³.

* * *

Na zakończenie warto zaznaczyć, że koncepcja chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej wymaga wszechstronnego opracowania. Przedstawione tutaj myśli stanowią dopiero postawienie problemu. Wynika z nich bezspornie zarysowanie się orientacji egzystencjalnej w dokumentach Soboru Watykańskiego II, stanowiących wyraz przełomowej odnowy Kościoła. A więc ukierunkowanie ewolucji, jakiej podlega problematyka pedagogiki chrześcijańskiej, nie jest trudne do odczytania. Uprawniona staje się zatem próba, niebezpiecznego skądinąd, otwarcia tej pedagogiki na wartości zawierające się w filozofii egzystencjalnej. Oczywiście agnostyczno-ateistyczny nurt egzystencjalizmu nie da się pogodzić z założeniami, na których opiera się wychowanie chrześcijanina. Ale również są nie do przyjęcia pewne koncepcje egzystencjalistyczne jak np. skrajny subiektywizm, ponieważ stanowiłoby to zakwestionowanie obiektywnej wartości podstawowej chrześcijańskiego systemu pedagogicznego oraz prowadziłyby do zubożającej jednostronności. Utrzymanie personalistycz-

⁴³ K. R a h n e r, *Teologiczny punkt wyjścia przy określaniu kapłańskiego urzędu*, Concilium 1970 nr 1—5(1969), 193—197; K. K a s p e r, *Nowe akcenty w dogmatycznym rozumieniu służby kapłańskiej*, tamże, 161—170; F. K l o s t e r m a n n, *Priester für morgen*, Wien 1970; J. L a p l a c e, *La femme et la vie consacrée*, Lyon-Paris 1964; J. Z d y b i c k a, *Współczesne problemy życia zakonnego*, Znak 18(1964) 623—634; T. M a t u r a, *Życie zakonne jako egzystencja chrześcijańska* (tł. z franc.), Znak 23(1971) 530—535.

nego charakteru wychowania chrześcijańskiego wydaje się konieczne, niemniej zachodzi potrzeba pogłębienia pojęcia osoby, co nastąpi właśnie przez nadanie jej wymiaru egzystencjalnego. Również proces wychowania staje się bardziej wielostronny, gdy ujrzymy go egzystencjalnie, od strony losu, który oczywiście rozumiemy jako Boską Opatrzność.

Nowe zaś kategorie egzystencjalne: spotkanie, dialog i autentycznie zaangażowanie, uzupełniając ujęcia dotychczasowe, przyczyniają się do rozwoju pedagogiki chrześcijańskiej. Jednym z jej głównych zadań staje się wychowanie do spotkania z Bogiem. Oddziaływanie pedagogiczne w tym zakresie ma charakter służebnego pośrednictwa; wychowawca nie jest przyczyną sprawczą lecz instrumentalną, przygotowuje miejsce łasce Bożej, szanując wolność powierzonej mu istoty ludzkiej, z którą współpracując, wchodzi w dialog, sam będąc autentycznie zaangażowanym. Takie ujęcie głównych zadań pedagogicznych ukazuje w zupełnie nowym świetle formację wiary, modlitwy i ofiarnej miłości, jak również wychowanie inicjacyjno-katechetyczne i wokacyjno-ascetyczne.

Obszerny zakres zagadnienia nie pozwolił na odpowiednie uwzględnienie wszystkich jego aspektów np. poznania konkretnej, uwarunkowanej sytuacyjnie, niepowtarzalnej osoby wychowanka, czym powinna się zająć diagnostyka duszpastersko-pedagogiczna. Teoria i praktyka chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej wymaga zatem dalszych wielokierunkowych badań.

LE PROBLÈME DE LA PÉDAGOGIE CHRÉTIENNE EXISTENTIELLE

La philosophie existentialiste se trouve parmi les mouvements philosophiques qui ont exercé et qui exercent une influence considérable sur la pensée et sur les attitudes dans le monde contemporain. Une confrontation entre celle-ci et la philosophie existentialiste, apparaît inévitable. Toutefois, la question se pose, s'il est possible d'introduire dans les principes philosophiques de la pédagogie chrétienne des éléments de philosophie existentialiste, quels qu'ils soient, puisque l'on sait que les représentants de cette philosophie, guidés par leur extrême subjectivisme, rejettent toutes les valeurs objectives et arborent souvent une attitude agnostique ou athée.

Toutefois, il y apparaît indiscutablement l'ébauche d'une orientation existentielle dans les documents du Concile Vatican II qui expriment une rénovation décisive de l'Eglise. Et donc, le sens que prend l'évolution de la problématique pédagogique chrétienne y est facilement déchiffable. L'essai paraît justifié — bien que périlleux — d'ouvrir cette pédagogie aux valeurs comprises dans la philosophie existentielle. Evidemment, le courant de l'existentialisme agnostique-athée est inconciliable avec les principes qui servent de base à l'éducation du chrétien. Inacceptables sont également certaines conceptions de l'existentialisme comme p. ex. le subjectivisme extrême dont l'acceptation serait une contestation de la valeur objective fondamentale du système pédagogique chrétien et conduirait à une partialité appauvrissante. La conservation du caractère personnaliste de l'éducation chrétienne

semble nécessaire; néanmoins, le besoin se présente d'approfondir la notion de la personne, ce qui pourra se faire en lui conférant une dimension existentielle. Le processus de l'éducation devient plus riche lui aussi, lorsqu'on le voit d'une manière existentielle, du côté du destin que nous comprenons évidemment comme Providence divine.

Les nouvelles catégories existentielles: la rencontre, le dialogue et l'engagement authentique, qui enrichissent les acceptions valables jusqu'à présent, contribuent à l'évolution de la pédagogie chrétienne. L'éducation vers la rencontre de Dieu devient l'un des objectifs principaux de celle-ci. L'influence pédagogique dans ce domaine a un caractère de médiation serviable; l'éducateur n'est pas une cause efficiente, mais une cause instrumentale; il prépare les vies à la grâce divine, tout en respectant la liberté de l'être humain confié à lui. En coopération avec son élève, il entre dans le dialogue, lui-même étant authentiquement engagé. Une telle acception des tâches pédagogiques principales présente un aspect entièrement nouveau de la formation de la foi, de la prière et de l'amour — sacrifice, ainsi que celui de l'éducation par initiation — catéchèse et de l'éducation vers la vocation sacerdotale et ascétique.

Les vastes dimensions du problème ne nous ont pas permis de prendre en considération d'une manière équivalente tous les aspects de celui-ci, telle que la connaissance de la personne de l'élève, concrète, unique et conditionnée par la situation. C'est là un thème pour le diagnostic pédagogique et pastoral. Ainsi, la théorie et la pratique de la pédagogie chrétienne existentielle exigent des recherches ultérieures suivies dans diverses directions.