

MARIOLA TERESA KOZUBEK
Instytut Pedagogiki KUL

SPRAWOZDANIE
Z MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU
NA TEMAT WYCHOWANIA
„WSPÓLNOTA JAKO WYCHOWAWCA”
(CONVEGNO INTERNAZIONALE SULL’EDUCAZIONE)
CASTELGANDOLFO, 31.03-2.04. 2006 ROKU

Z inicjatywy Ruchu Focolari obradował w Castelgandolfo w dniach od 31.03 do 2.04 2006 r. Międzynarodowy Kongres nt. Wychowania. Jak do tego doszło, że katolicki ruch odnowy Kościoła stał się inicjatorem tak wielkiego i prestiżowego przedsięwzięcia? Otóż w roku 2000 Catholic University of America w Waszyngtonie nadał tytuł doktora *honoris causa* w dziedzinie pedagogiki założycielce Ruchu Focolari Chiarze Lubich¹. Wyróżnienie to stało się okazją do zaprezentowania szerszemu ogółowi społeczeństwa roli charyzmatu jedności tego Ruchu w rozwoju współczesnej pedagogiki. Doświadczenia wychowawcze Ruchu na tym polu stanowią bogaty materiał badawczy. W to doświadczenie wpisuje się system nie tylko sieci szkół, ale nawet całych „miasteczek” prowadzonych przez ruch, gdzie stałej aktualizacji podlegają nowe programy formacyjne oparte na ewangelicznej zasadzie miłości wzajemnej². W Kongresie wzięło udział ponad 500 osób pochodzących z 31 krajów, z czterech kontynentów, w tym także kilkusobowa delegacja z Polski. Uczestnikami Kongresu byli naukowcy i specjaliści wszystkich dyscyplin naukowych związanych z dziedziną wychowania, pedagodzy z różnych ośrodków edukacyjnych, przedstawiciele urzędów i ministerstw edukacji, a także studenci pedagogiki. Tytuł Kongresu – „Wspólnota jako wychowawca” – wskazywał na pilną potrzebę stworzenia podstaw nowej teorii, której zastosowanie mogłoby przywrócić właściwą rolę i znaczenie wspólnoty wychowawczej. Strukturą nośną pięciu głównych sesji Kongresu była refleksja pedagogiczna, która dotyczyła: typu i roli wychowawcy, metody edukacyjnej, sensu poznania i myślenia, szkoły jako życia oraz potrzeby zapoczątkowania „pedagogiki jedności”. Interesującym *novum* było to, że po każdym referacie prezentowano związane z daną tematyką doświadczenia wychowawcze poczy-

¹ Por. Ch. L u b i c h, *Lezione per la laurea honoris causa in Pedagogia. Washington 10 novembre 2000*, „Nuova Umanità”, 13(2001), nr 3-4, s. 341-352.

² Por. E. M. F o n d i, M. Z a n z u c c h i, *Un popolo nato dal Vangelo*, Milano: Edizioni San Paolo 2003.

nione w różnych kontekstach kulturowych na wszystkich kontynentach. Takie zestawienie teorii z praktyką pozwoliło na jasne określenie pytań, na które pedagogika powinna znaleźć odpowiedź, by formować dojrzałą osobowość każdego wychowanka w kontekście społeczeństwa wielokulturowego. Spotkania panelowe odbywały się w trzech grupach tematycznych: wspólnota wychowawcza, edukacja myślenia i relacja wychowawcza. Podczas spotkania „okrągłego stołu” eksperci z dziedziny ekonomii, polityki, prawa, architektury, sztuki oraz medycyny wskazali na wkład, jaki mogą dać te nauki w pedagogikę. Do uczestników Kongresu swoje specjalne przesłanie skierowała Chiara Lubich. Wskazała ona na nowość w dziedzinie wychowania, jaka wypływa z *duchowości komunii* Ruchu Focolari. Duchowość ta, opierająca się w całości na Ewangelii, ukazuje rzeczywistość wychowawczą w świetle wartości chrześcijańskich. W sposób szczególny podkreśla wartość miłości wzajemnej. Zdaniem Ch. Lubich to właśnie miłość wzajemna, której wzorem jest Trójca Święta, umożliwia „odniesienia trynitarne między wszystkimi podmiotami sytuacji wychowawczej”. Stwierdza ona: „Wychowawcy i wychowywani są równi sobie, są braćmi w odniesieniach trynitarnych [...]. W relacji tej wychowawcy są na wzór Ojca, wychowywani natomiast na wzór Syna, powinni więc niejako dać się «rodzić» swoim wychowawcom, ale również ofiarować im swoją miłość”. Ch. Lubich wyjaśnia, że dynamika takiej relacji polega na uczynieniu w sobie pewnego rodzaju „próżni” (pustki), która pozwala wychowankowi przyjąć to wszystko, co drugi mu ofiaruje, lecz jednocześnie uruchamia w nim wolę podarowania siebie poprzez przekazanie tego, „co Duch Święty jemu podpowiada”. Ch. Lubich podkreśliła, że takie odniesienia powinny funkcjonować w obydwie strony, tzn. również wychowawca powinien czynić w sobie „pustkę”, aby otworzyć się na bogactwa nie tylko pytań, lecz także refleksji, jakie wychowanek może mu podarować. Relacja trynitarna – zdaniem Ch. Lubich – „powinna być ciągle żywa także pomiędzy wychowawcami”. Miłość wzajemna tak urzeczywistniana sprawia, że jedynym Nauczycielem wszystkich staje się Jezus („Jeden jest wasz nauczyciel, a wy wszyscy braćmi jesteście” – Mt 23, 8).

W niniejszym sprawozdaniu zostaną zarysowane zasadnicze idee ukazane w głównych tematach Kongresu: „Rola wspólnoty wychowawczej” (na przykładzie kultury afrykańskiej), „Znaczenie nauki myślenia” oraz „Potrzeba zapoczątkowania «pedagogiki jedności»”.

1. Rola wspólnoty wychowawczej. Profesor Martin Nkafu Nkemnkia, Kameruńczyk, wykładowca na Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie, stwierdził, że epoka globalizacji, w której przeżywa się zagubienie sensu, potrzebuje globalnej odpowiedzi. W jej znalezieniu mogą pomóc tacy wychowawcy, którzy potrafią być konsekwentnymi świadkami wartości życia i jego ekspertami. Zdaniem M. Nkafu doświadczenie edukacyjne kultur afrykańskich może pomóc zachodnim cywilizacjom ponownie sięgnąć do mądrości, jaką daje „wysłuchiwanie się w naturę oraz zgłębianie tradycji i mądrości ludowej”, które w Afryce są podstawą wszystkich systemów edukacyjnych. Afrykański wzór wychowania i formacji jawi się jako system całościowy. W okresie dorastania, który kończy się rytym „wtajemniczenia”, młody Afrykańczyk jest poddany decyzjom i wpływom całej wspólnoty. Przekazywanie wartości jest funkcją społeczną. Wartości takie, jak małżeństwo i rodzina, dobro wspólne, szacunek wobec osób w podeszłym wieku, tradycja, zwyczaje, odczuwanie sacrum

i życie duchowe, stanowią elementy systemu wychowawczego wchodzące w zakres specyficznej „vitalogy” kultury afrykańskiej, na którą składają się: mity, przysłowia, opowiadania, legendy i baśnie, a także ryty i zwyczaje. Jednym z najbardziej rozpowszechnionych i skutecznych środków przekazywania wartości są przysłowia. Ich cel jest wyłącznie pedagogiczno-dydaktyczny. Przysłowia o miłości bliźniego i przyjaźni, dobru i złu, życiu i śmierci, wzrastaniu i inteligencji, głupocie i spryście, powierzchowności i oszustwie, władzy, pięknie, dobrobycie i zaufaniu są nośnikami tradycji i etosu bycia Afrykańczykiem. Na szczególną uwagę, w kontekście europejskim, zasługują podkreślane w „vitalogy” afrykańskiej rola i znaczenie w życiu społecznym osób w podeszłym wieku. Są one postrzegane jako „żywe biblioteki i głosy słowników”. Jedno z powiedzeń afrykańskich mówi: „Kiedy w Afryce umiera starsza osoba, to tak jakby spłonęła biblioteka”. W Afryce osoby starsze wiekiem są strażnikami mądrości, która jest owocem życiowego doświadczenia. Podstawą tego doświadczenia jest ich stały kontakt z Ndem-Ngai, czyli z Bogiem.

2. Znaczenie nauki myślenia. Profesor Michele De Beni z Uniwersytetu w Weronie mówił o konieczności pielęgnowania we wspólnotach wychowawczych „sztuki uczenia prawdziwego myślenia”. Współczesna kultura staje w obliczu wielkiego wyzwania, jakim jest konieczność usystematyzowania wiedzy i nabywanie „umiejętności świadomego i kompetentnego używania procesów myślowych”. Jest to problem nie tylko poznawczy, ale również etyczny. Prelegent podkreślał, iż myślenie wymaga „pokornego przyjmowania ograniczoności ludzkiej wiedzy, zrewidowania własnego punktu widzenia, wyzbycia się poczucia wyższości własnej myśli nad myślą innych”, a zatem odrzucenia uogólnień, schematów i uprzedzeń, „oczyszczenia się z manipulacji” oraz „nieustannego uczenia się korygowania własnych i czyichś błędów”. Prawdziwe myślenie prowadzi do szczerego poszukiwania prawdy i dawania świadectwa o niej. Zdaniem De Beni, dla ucznia wzorem myślenia, zarówno o tym, jaka jest rzeczywistość, jak również o tym, jaka ma ona być w kontekście wartości, powinien być nauczyciel. Powinien on także być przykładem „wychodzenia poza zasadę oczywistości” i kierowania się „zasadą transcendencji, która pozwala na rozumienie wewnętrzne, pewność duchową, na wiedzę sumienia”. Nauka, która łączy „myślenie krytyczne, myślenie twórcze i myślenie jako troskę”, integruje jednocześnie „pedagogikę istnienia i pedagogikę istoty”. Taka nauka jest „nauką-mądrością”. Jej celem jest nie to, by panować nad drugim, lecz to, aby mu służyć. „Myśleć znaczy stawać się nicością z miłości”. Stąd wychowanie do myślenia obejmuje wychowanie do: „myślenia o sobie (np. samoświadomości i autorefleksji), myślenia o drugim (zdolności do decentralizacji afektywnej i poznawczej), myślenia z drugim (tzn. społeczno-wspólnotowego), myślenia dla drugiego (tzn. moralnego i altruistycznego)”.

3. W kierunku „pedagogiki jedności”. O potrzebie wypracowania „pedagogiki jedności” mówił prof. Giuseppe Milan z Uniwersytetu w Padwie. Podkreślił on, że punktem wyjścia dla takiej pedagogiki musi być jedność pedagogiki jako dyscypliny. Wymaga tego coraz bardziej zauważalne zjawisko fragmentacji pedagogiki, które jest spowodowane „niedocenianiem istoty jej trój-jedności: *teleologii pedagogicznej*, która odpowiadając na pytanie «dokąd?», ukazuje cel wychowania; *antropologii pedagogicznej*, która mówiąc nam, do kogo się zwracamy, wskazuje na podmiot edukacji;

metodologii pedagogicznej, która określając sposoby prowadzenia edukacji, wyznacza odpowiednie do tego strategie i narzędzia”.

Przywołując intuicję Platona, który twierdził, że jedynie jedność pedagogiki, rozumiana jako „wewnętrzna spójność refleksji pedagogicznej («przemówienia»)”, może spowodować jedność edukacji, pojmowaną jako „wewnętrzna spójność postępowania wychowawcy («pisać w duszy»)”, podkreślał, że edukacja może być drogą autentycznego zjednoczenia, pod warunkiem, że „wychowawca jest jej wiernym wykonawcą potrafiącym oprzeć ją na spójnym systemie teoretycznym”. Milan zwrócił uwagę na znaczenie dynamiki „różnorodność – jedność”. Dynamika ta jest obecna nie tylko w języku filozoficznym, lecz również w języku pedagogicznym. Jego zdaniem „język filozoficzny i język religijny są to dwa odmienne, lecz nie przeciwstawne sobie, sposoby przedstawiania życia ludzkiego”. Różnie wskazywały one drogi humanizacji obfitujące we wskazówki pedagogiczne. Prelegent zwrócił uwagę na to, że np. Biblia, podobnie jak inne święte księgi, opowiada o oddzieleniu i relacjach, o podziałach i procesach jednoczenia. Jednakże „modelem jedności nie jest w niej wymiar abstrakcyjny i koncepcyjny («wszechświat»), lecz sam Bóg, konkretne «Przymierze» z ludem. Jest to Bóg, który w Nowym Testamencie objawia się jako Jedność – Trynitarna, Komunia Miłości”. Zdaniem Milana ta w gruncie rzeczy religijna perspektywa, opierająca się oczywiście na relacji z tym, co transcendentne, i z wynikającym z niej nakazem moralnym i społecznym („Miłuj bliźniego swego; „Miłujcie się wzajemnie tak, jak Ja was umiłowałem”), pobudza ludzi do budowania relacji interpersonalnych i społecznych ukierunkowanych na jedność.

Na koniec wypada zaznaczyć, że Kongres w Castelgandolfo charakteryzował się wyjątkową cechą, co było wielokrotnie podkreślane przez jego uczestników, a mianowicie w czasie wszystkich obrad dominował specyficzny klimat. Ów klimat był owocem postaw uczestników, którzy nie skupiali się na sobie, lecz starali się być darem dla innych. Można było zauważyć, że obok merytorycznych poszukiwań, tym, co najbardziej łączyło wszystkich prezentujących swoje doświadczenia i refleksje, była troska o to, by wymiana doświadczeń naukowych była przeżywana w duchu budowania jedności. Wiązało się to ze świadomością obecności jedyne go i wyjątkowego Nauczyciela, którym był Jezus. Przekonanie to wyraził podczas podsumowania obrad jeden z uczestniczących w Kongresie ministrów edukacji. Stwierdził on: „Widzimy, że to Jezus jest naprawdę Nauczycielem, a nie my. Kiedy kochamy, wówczas nie książki i nie wykłady, lecz Jego obecność wyjaśnia sens każdej rzeczy i przemienia społeczeństwo we wszystkich aspektach. Formowanie osób jest ważniejsze niż postęp techniczny. Jeśli będziemy kształtować nowych ludzi, wówczas także technika będzie dla nas ważna i zostanie zaangażowana dla dobra całej ludzkości”.

Kongres ukazał, że rozprzestrzeniony na całym świecie Ruch Focolari próbuje spojrzeć na wychowanie z perspektywy wielokulturowej. Łączy się to z poszukiwaniem bodźców i dążeń wspólnych dla różnych kultur, dzięki czemu można budować „kulturę jedności”. Wyrasta ona z życia „duchowością jedności” Ruchu Focolari. Różnorodność staje się w Ruchu punktem wyjścia dla personalistycznej interpretacji edukacji, a celem jest osiągnięcie jedności między poszczególnymi osobami, wspólnotami, grupami etnicznymi i narodami, między religiami i kulturami, wreszcie jedności całej ludzkości.