

RAFAŁ MALISZEWSKI

PERSONALISTYCZNA I SOKRATEJSKA WIZJA WYCHOWANIA
W SZKOLNICTWIE KATOLICKIM
– NA PRZYKŁADZIE KATOLICKIEGO LICEUM W CHOJNICACH

[...] człowiek jest osobą
– wartością niepowtarzalną i nieprzemijającą.
K. WOJTYŁA, *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 2000, s. 97

WPROWADZENIE

Szkoła jest miejscem, w którym bardzo wyraźnie odsłaniają się problemy nurtujące współczesną młodzież. Większość trudności dotyczących młodych ludzi związanych jest z wychowaniem. Niestety przeżywane kryzysy wychowawcze nie są zarezerwowane tylko i wyłącznie dla wychowanków, ale w dużej mierze wpływają z porażek środowiska tworzącego sytuacje wychowawcze: rodziców, nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów, duchowieństwa, twórców kultury, osób odpowiedzialnych za media.

Dowodem takiego stanu rzeczy może być obserwowana coraz częściej bezsilność wychowawców wobec niestosownych, a czasem nawet patologicznych zachowań wychowanków. Pomimo iż dzisiejsze szkoły dysponują bardzo dobrym zapleczem dydaktycznym, możliwościami weryfikacji wyników nauczenia, szybkiego opracowywania planów naprawczych, młodzież jest coraz częściej słabiej przygotowana do rozwoju w wymiarze osobowym. Formalna analiza przyrostu wiedzy nie idzie w parze z aktualizacją siebie jako osoby

obdarzonej godnością. Psychologowie szkolni mówią o wciąż wzrastającej liczbie problemów natury depresyjnej, emocjonalnej, antyspołecznej, o zwiększającej się agresji i przemocy wśród nieletnich. Proces ten pogłębia się, pomimo wzrostu wsparcia finansowego na szkolnictwo, zwiększenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej, inicjowania programów antyprzemocowych i innych tego typu działań.

Jako główne źródło takiego stanu rzeczy wskazuje się błędy systemowe edukacji. Nauczanie w dużej mierze zrezygnowało z kształcenia ogólnego (faworyzując formę odtwórczego przekazu informacji), a sfera wychowawcza otworzyła się na postmodernistyczną wizję wychowanka-decydenta, który sam miałby rozstrzygać o kierunku i sposobie swego wychowania. Postawienie na oryginalność, relatywizm i dowolność projektowania w programach szkoły otworzyło edukację na ekspansję wielu niebezpiecznych ideologii (np. gender), mącających w umysłach młodych ludzi. W ramach rzekomej otwartości szkoły promowane są kierunki antywychowawcze, służące poczuciu zatracenia przez rodziców odpowiedzialności za wychowanie swoich dzieci.

Spod niebezpieczeństwa takiego kierunku edukacyjno-wychowawczego nie są wyjęte szkoły katolickie. Postmodernistyczna wizja kształcenia i wychowywania jest tak dalece zaawansowana, że pomniejszenie choćby trochę refleksyjności i uwagi w proponowanych odgórnie programach dydaktyczno-wychowawczych może w znacznej mierze osłabić wizję integralnego wychowania człowieka. Taka wizja powinna mieć swoje nadrzędne miejsce w koncepcji wychowawczej szkół katolickich, chociażby poprzez realizację konkretnych zasad ewangelicznych.

Lekarstwem na wyrwanie szkół z obecnie trudnej sytuacji wychowawczej miałyby być wzmocnienie nauki wspierającej pedagogikę, mianowicie psychologii. Stosowanie rozwiązań z zakresu psychologii w procesach edukacyjnych jest na ogół korzystne, jednak psychologia zbyt często w sposób nadmierny koncentruje się na przeżyciach, odrywając myślenie od życia i jego problemów¹. Z tego też względu J. Woroniecki postulował wzmocnienie etyki jako nauki odkrywającej prawdziwe problemy wychowawcze i wskazującej na możliwości ich rozwiązania². Ojcem tejże nauki uznany został Sokrates, mędrzec ateński, który zaproponował wychowanie młodych ludzi w kontekście troski o ich życie cnotliwe i mądre. Kult myśli w filozofii Sokratesa stał się

¹ Zob. H. JAROSIEWICZ, *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole – zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 65; zob. P. JAWORSKI, *Psychopedagogika – czyli jak psychologia zmienia szkołę*, „Cywilizacja” 2003, nr 7 s. 67-70.

² Zob. J. WORONIECKI, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1986, s. 328.

przedmiotem szczególnej pielęgnacji, bowiem miał doprowadzić człowieka do odkrycia celu ostatecznego i kształtowania wobec niego całego swojego życia. Choć minęło wiele wieków od śmierci Sokratesa i choć specyfika współczesnej szkoły jest daleka od ruchliwego stadionu ateńskiego, na którym Sokrates spotykał swoich wychowanków, poglądy tego filozofa wychowawcy pozostają wciąż aktualne we wskazywaniu właściwej ścieżki procesu wychowawczego. Umiejętność trafnego stawiania pytań, mobilizującego do odkrywania w sobie potencjału osobowego, jest wciąż atrakcyjnym przykładem rozmowy z wychowankami. Troskliwe udzielanie mądrych rad, wsparcie i przewodnictwo w procesie wychowawczym jest nadal wzorem oczekiwanego sukcesu wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces wychowawczy nowych pokoleń młodzieży.

1. ETOS WYCHOWANIA SOKRATEJSKIEGO

Działalność Sokratesa (ok. 470-399 przed Chr.) przypadła na okres intelektualnego ożywienia Aten oraz wzmożonej aktywności ruchów sofistycznych. Jednak w swojej formie filozofowania Sokrates nie nawiązywał do żadnej spuścizny naukowej czy do znanego nam z historii filozofii systemu. Nie oznacza to bynajmniej, że nie miał szacunku do kulturowej potęgi czasów starożytnej Grecji. Dokładnie przyglądał się światu i człowiekowi oraz pragnął pozostawić receptę na to, jak pięknie żyć i jak uczyć innych takiego życia. Jego fenomen polegał na tym, że nie pozostawił po sobie żadnych pism. Aby zatem poznać i ocenić jego myśl, musimy powołać się na świadectwa osób jemu współczesnych, głównie jego uczniów³. Niejednokrotnie świadectwa te są skrajnie różne, czasem nawet wzajemnie się wykluczają, zależnie od tego, kto i w jakich okolicznościach dokonywał oceny⁴. Najwięcej o Sokratesie dowiadujemy się z przekazu dialogowego jego ucznia Platona. Są uczeni twierdzący, że próby oddzielenia filozofii Sokratesa od Platona pozostają trudnym wyzwaniem⁵. Nie zmienia to jednak faktu, że myśl sokratejska przenikła i inspirowała kulturę europejską przez wieki. Czasem mogłoby się wydawać, że myśl ta uległa dezaktualizacji⁶, jednak dla wielu kręgów kultu-

³ Zob. A. GANCARZ, *Heurystyka Sokratesa*, w: A. MURZYN (red.), *Paideia starożytnej Grecji*, t. I: *Filozofia i pedagogika*, Kraków 2010, s. 43.

⁴ Por. G. REALE, *Historia filozofii starożytnej*, tł. E.I. Zieliński, t. I, Lublin 1994, s. 304-305.

⁵ Zob. W.K.C. GUTHRIE, *Sokrates*, tł. K. Łapiński, S. Żuławski, Warszawa 2000, s. 9.

⁶ W. Jaeger pisał, że dopiero F. Nietzsche przeciwstawił się nieograniczonemu autoryteto-

rowych pozostaje fundamentem właściwego rozumienia człowieka i zadań, jakie ma do wykonania w kontekście realizacji swojego człowieczeństwa. Sokrates wykreował bowiem swój oryginalny styl wychowawczy bazujący na sprawiedliwości, umiejętności dostrzegania spraw najważniejszych oraz wierności rozumowi i sumieniu. Podkreślił ważkość moralnych aspektów ludzkiego życia, czyniąc je fundamentem życia osobowego. Doskonale zdawał sobie sprawę, że tak jak wyzbycie się w państwie podstaw ładu moralnego prowadzi zwykle do jego upadku, tak też zaniechanie u ludzi przestrzegania zasad moralności może przynieść niepowodzenia życiowe oraz utratę szczęścia pojętego jako cel ludzkiego życia.

Na potrzeby niniejszego opracowania konieczne wydaje się spojrzenie na Sokratesa w kontekście jego misji wychowawczej. Myśliciel ten nie pretenduje bynajmniej do tytułu pierwszego pedagoga – raczej w filozofii widział ideał podążania za mądrością – toteż na kanwie jego filozofii pojawiają się liczne wątki pedagogiczne, warte dokładniejszej analizy. Do jednego z najważniejszych zaliczyć należy dbałość o duszę, wyrażającą się w specyficznym pojęciu stosunku wiedzy i cnoty⁷. Według Sokratesa wiedza i cnota są czymś jednym (intelektualizm etyczny). Oznacza to, że człowiek mądry to ten, który poznał, co jest słuszne, i będzie czynił to, co za takie uchodzi. Arystoteles z kolei, krytykując stanowisko Sokratesa, wskazywał na sytuację doświadczania moralnej słabości i możliwości czynienia również tego, co uważa się za złe. Inni interpretatorzy myśli sokratejskiej twierdzą, że nieumiejętność czynienia tego, co słuszne, wynika raczej z niewiedzy niż z moralnej słabości, lub wiedza rozumiana jest jako prawdziwe osobiste przekonanie⁸. Nie zmienia to jednak faktu, że Sokrates dokonuje swoistej rewolucji w systemie aksjologicznym starożytnych Aten. Grecy uznawali dotąd za kodeks aksjologiczny wszystkie te wartości, które wiązały się z ciałem i statusem materialnym: teżyzna życiowa, zdrowie, uroda, bogactwo, władza, sława itp. Tymczasem filozof wyższą rangę nadał duszy, utożsamiając z nią prawdziwego człowieka. Takie rozumienie człowieka było istotą jego działalności wychowaw-

wi Sokratesa, utożsamionemu z zatwardziałym intelektualizmem szkolarskiej filozofii, która na pół tysiąca lat zakuła w swe pęta ducha Europy. Dlatego też jako wyraz buntu F. Nietzsche zerwał z chrześcijaństwem, przypominającym myśl Sokratesa, i ogłosił nowy porządek związany z nadejściem „nadczołowieka”; zob. W. JAEGER, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 564-565.

⁷ G. Reale pisze, że dla Sokratesa „dusza jest świadomym ja, jest intelektualną i moralną osobowością” (G. REALE, *Historia filozofii starożytnej*, s. 317).

⁸ Por. F. COPLESTON, *Historia filozofii*, t. I, Warszawa 2004, s. 105.

czej. Aby jednak o tym nauczać, musiał zjednywać sobie współrozmówców. Sokratesowi bowiem zawsze bardzo zależało na spotkaniu z człowiekiem. Znał osobiście wielu mieszkańców starożytnych Aten. Do swoich rozmów poszukiwał ludzi młodych, szczególnie wyczulonych na poszukiwanie prawdy, otwartych na wiedzę i gotowych do zrewidowania własnego życia. Sokrates był znawcą ludzi i często określano go mianem mistrza duchowego⁹. Jego pytania trafiały w sedno i stanowiły podstawę do refleksji nad własnym postępowaniem i zmianą dotychczasowego życia. Rozmowa była dla niego nieustannym przebywaniem w laboratorium ludzkiej myśli, tymczasem książki nie odpowiadały na zadawane przez czytelnika pytania¹⁰. Nauczanie filozofa, będące rozmową, nie miało charakteru tradycyjnego. Swoisty dialog miał na celu oczyszczenie rozmówcy z fałszywych znaczeń słów, wyresetowania błędnego stanowiska, aby wreszcie oczyścić duszę z niewiedzy i skierować swoje życie na drogę odkrywania prawdy i życia zgodnego z cnotą. Wykorzystywał w tym celu ironię, będącą maską niewiedzy. Toczył podstępnie swoistą grę, podając się za kogoś innego, aby nieco wykpić rozmówcę, obniżyć jego pewność siebie w dotychczas wyznawanej poglądowości. Efektem stosowania ironii była czasem wściekłość przeciwników, ale zawsze prowadziła ona do zdemaskowania pozornej wiedzy. Sokrates miał przy tym świadomość wagi swojej misji: „[...] mi rozkazywał bóg, jak ja sądziłem i byłem przekonany, że powinien życie poświęcić ukochaniu mądrości i badaniu siebie samego i drugich”¹¹. Filozof był przekonany, że ktokolwiek choćby raz zasmakował rozkosznego owocu mądrości, pójdzie drogą uszlachetniania duszy. Cenne były dla niego umiejętności szybkiego przyswajania informacji, pilność, staranie się o umiejętności praktyczne, które ułatwiły zarządzanie własnym domem, państwem oraz umożliwiły trafną ocenę rzeczywistości.

Myśliciel z Aten gromadził wokół siebie rzeszę młodych ludzi, często pochodzących z wyższej klasy społecznej. Był to również dowód na to, że pozostawał wychowawcą autentycznym. Nie istniała bowiem bariera społeczna w relacji mistrz–uczeń. Uczniowie dostrzegali personalistyczne podejście nauczyciela i prawdziwe zatroskanie o to, aby dzięki rozumowi odkryto prawdę o sobie i o swoim powołaniu. Dzięki indywidualnej i szczerej rozmowie dyspu-

⁹ Por. I. HADOT, *The Spiritual Guide*, w: A.H. ARMSTRONG (red.), *Classical Mediterranean Spirituality*, London 1986, s. 440.

¹⁰ Por. S. TABOŁ, *Uwagi o myśli pedagogicznej Sokratesa*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4(2), s. 51.

¹¹ PLATON, *Obrona Sokratesa*, tł. W. Witwicki, Kęty 2002, 28 E, s. 76.

tanci odczuwali, że są dla Sokratesa ważni. Podejście takie wzmacniało zaufanie i pozwoliło szczerze odpowiadać na zadawane przez niego pytania. Dodatkowo charakter rozmowy nie był ukierunkowany na popis mowy retorskiej, czego świetlanym przykładem byli sofisci, ale partnerski dialog stawał się nierzadko początkiem przyjaźni pomiędzy rozmówcami¹². Sokrates w dialogu posługiwał się metodą elenktyczną, polegającą na pozornym przyjęciu za prawdziwe stanowiska swojego rozmówcy, aby dalej krok po kroku rewidować uznane przez niego za prawdziwe twierdzenia. W ostateczności, dzięki zastosowaniu dialektyki, dysputant wycofywał się ze swojego dotychczasowego stanowiska i otwierał na zupełnie nową sferę poszukiwań. Sokrates wcale nie podawał gotowych rozwiązań, recept na życie, lecz prowokował do podążania własną ścieżką, oświeconą tym razem blaskiem prawdy. Nierzadko wzbudzał wiele wątpliwości, które targały młodymi ludźmi, ale jednocześnie były one mocną motywacją do podejmowania wysiłku na drodze samodoskonalenia.

Druuga metoda, zwana majeutyką (położnictwo), polegała na narodzeniu „nowego człowieka” – wolnego od błędów poznawczych i gotowego podążać za tym, co najważniejsze dla człowieka. Sokrates stawał w roli akuszerza pomagającego człowiekowi narodzić się „na nowo”. Z pewnością byli i tacy uczniowie, którzy zawiedli zarówno nauczyciela, jak i samych siebie. Toteż samo spotkanie z Sokratesem wywierało piętno odczuwalne u młodych ludzi przez całe życie. Nawet w przypadku niepowodzeń skłaniało ono do podjęcia kolejnego wysiłku, aby nie zmarnować wykonanej dotąd pracy na polu moralności i zatroskania o duszę.

Kolejnym aspektem Sokratejskiej myśli wychowawczej było posłannictwo religijne. Religijność Sokratesa budzi wśród jego badaczy wiele kontrowersji. Są tacy, którzy twierdzą, że myśliciel postuluje w tym względzie racjonalizm, jednak spora część interpretatorów jego filozofii określa go jako człowieka głęboko religijnego, również w aspekcie pielęgnowania tradycyjnego kultu¹³. Przedstawiona na kartach Platońskiego dialogu *Eutyfron* krytyka pobożności odnosi się do niewłaściwego wyobrażania o bogach. Sokrates krytykował nieautentyczne przekonania religijne, które oderwane były od zasad moralnego postępowania. Taki wzorzec religijności zasługiwał zdaniem myśliciela na

¹² W. Jaeger pisze: „On nie nauczał ani nie miał uczniów – przynajmniej sam tak twierdził – miał tylko przyjaciół czy znajomych”, W. JAEGER, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, s. 587.

¹³ M.L. McPherran przeciwstawia się propagowaniu obrazu Sokratesa jako racjonalisty, dowodząc, że podstawą wielu jego sądów była religia, zob. M.L. MCPHERRAN, *Religia Sokratesa*, tł. M. Filipczuk, Warszawa 2014.

sprzeciw, bowiem zdrowa pobożność musiała zawsze odzwierciedlać właściwą i autentyczną doskonałość człowieka religijnego. Tylko taka pobożność mogła być wiarygodna¹⁴, a całkowite oddanie bogu – właściwą realizacją ludzkiego powołania: „[...] jednak mi się koniecznym wydawało to, co bóg powiedział, stawiać nade wszystko”¹⁵. Niewątpliwie słowa te pozostają swoistym wyznaniem wiary. Działalność Sokratesa pojmowana była jako służba bogu, wiekopomna misja, która pozwoliła mu przetrwać chwile próby podczas konfrontacji z oszczerstwami na sali sądowej, w czasie ogłoszenia niesprawiedliwego wyroku, jak i w momencie tragicznej śmierci. Mowa obronna Sokratesa, wygłoszona na sali sądowej, miała swoje źródło również w podstawach religijnych, nie zawsze odnosiła się do argumentacji ściśle filozoficznej. Zatem twierdzenia o rzekomej niereligijności Sokratesa mogłyby prowadzić do paradoksu, jakoby był on gotów oddać życie za to, czego w istocie nie wiedział. A jak powszechnie wiadomo – to byłby absurd. Pisząc zatem o Sokratesie, nie można ani podważać, ani lekceważyć jego głębokiej religijności. Znajduje ona bowiem rzetelny przekaz zarówno w pismach Platona, jak i Ksenofonta¹⁶.

Sokrates w pełni zasługiwał na miano wychowawcy. Wypełniał ważne zadanie towarzyszenia młodym ludziom na drodze odważnego odkrywania świata. Stawiał swoich wychowanków w obliczu trudnych wyzwań, ale każdemu z nich ukazywał jako priorytety dwa niezbędne narzędzia: rozum i cnotę. Każdy wielki wychowawca nie rezygnuje z wysiłku, ale stawia jasne kryteria w dążeniu do celu. Taki był właśnie Sokrates. Śmiało zapraszał do podążania drogą prawdy, ale również uczciwie ostrzegał przed trudnościami związanymi z przestrzeganiem norm i zasad. Sokrates wskazał na cnotę i szczęście, których należało odtąd szukać w sercu człowieka. Nawet sztuki plastyczne miały zdaniem Sokratesa otwierać oczy odbiorcy na sferę zakrytą powłoką sztuki. Człowiek miał wzbić się na wyżyny interpretacyjne i dostrzec to, co często zakryte jest dla oczu, a widoczne jedynie dla duszy. Dusza miała odkrywać istotę piękna i inspirować do podejmowania wysiłku uszlachetniającego charakter. Nie dochodziło jednak przy tym do zaniedbywania własnego ciała. Sokrates uczył swoich przyjaciół, jak hartować swoje ciało, dobrze o nie dbać, a nawet stosować diety, aby pozostawało piękne. Potępiał przejadanie się i inne rozkosze cielesne, które mogłyby stanowić przeszkodę w ascezie moralnej duszy.

¹⁴ Por. P. HADOT, *Czym jest filozofia starożytna?*, Warszawa 2000, s. 67.

¹⁵ PLATON, *Obrona Sokratesa*, s. 70.

¹⁶ Por. D. DEMBIŃSKA-SIURY, *Filozoficzne duszpasterstwo. O religijnej misji Sokratesa*, „Teologia Polityczna” 2004-2005, nr 2, s. 211.

2. PERSONALIZM A WYCHOWANIE

Personalizm znajduje swoje podstawy w filozofii starożytnej Grecji. Do jednych z pierwszych filozofów, którzy formułowali podstawy antropologii filozoficznej, próbującej zgłębić odpowiedź na pytanie, *kim jest człowiek*, zaliczyć należy Anaksagorasa, Sokratesa, Platona, Arystotelesa. Filozofia w zetknięciu z myślą chrześcijańską wypracowała słynną definicję Boecjusza, mówiącą, że „osoba jest poszczególną (jednostkową) substancją natury rozumnej”¹⁷. Rozwinięcie tej definicji zagwarantowali swoim filozoficznym dociekaniem tacy myśliciele, jak św. Augustyn, Awicenna i św. Tomasz z Akwinu. Zdecydowanie inne rozumienie osoby zaproponowali Kartezjusz i Kant, ale krytyka ich stanowiska oraz krytyka panteistycznej wizji Boga nieosobowego wypracowała u niemieckiego idealisty Friedricha Daniela Schleiermachera termin *personalizm*¹⁸. Następnie rozwinął się na przestrzeni wieków personalizm amerykański, upatrujący w kategorii osoby ludzkiej i w osobie Boga największą wartość (B.P. Bowne, E.S. Brightman, R.T. Flewelling, A.C. Knudson, M.L. King Jr, C.S. Robb, W.G. Muelder, G. Harkness, D.H. Howison). W kręgu europejskim natomiast wyróżnić należy personalizm francuski, inspirowany myślą św. Tomasza z Akwinu (M. Blondel, J. Maritain, E. Gilson, L. Lavelle, E. Mounier, P. Teilhard de Chardin, G. Marcel), oraz personalizm niemiecki, wiążący ściśle osobę ludzką z wartościami (R.H. Lotze, W. Stern, M. Scheler). Z kolei w Polsce personalizm rozwijał się głównie w środowisku *lubelskiej szkoły filozoficznej* (personalizm tomistyczny), zgromadzonej wokół Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Przedstawicielami personalizmu w Polsce są: ks. W. Granat, ks. Cz. Bartnik, ks. K. Wojtyła, ks. T. Styczeń, ks. A. Szostek, ks. T. Ślipko. Można również wyróżnić personalizm tomistyczny o egzystencjalnym zabarwieniu. Do jego zwolenników zaliczamy o. M.A. Krapca, ks. A. Maryniarczyka, s. Z. Zdybicką, H. Kieresia, P. Jaroszyńskiego, M. Gogacza, W. Stróżewskiego. W niniejszym artykule posłużymy się najbardziej dostosowanym do celów naszych rozważań rodzajem personalizmu, obecnym szczególnie w szkolnictwie katolickim, a opisanym i rozpowszechnionym głównie przez Karola Wojtyłę, późniejszego św. Jana Pawła II¹⁹.

¹⁷ A.M. BOECJUSZ, *O pociechach filozofii ksiąg pięcioro. Traktaty filozoficzne*, tł. T. Jachimowski, Poznań 1926, s. 229.

¹⁸ W 1903 r. Charles Renouvier opublikował po raz pierwszy książkę zatytułowaną *Personalizm*; zob. CH. RENOUIER, *Personalizm*, tł. B. Gacka, U. Paprocka-Piotrowska, Lublin 1999.

¹⁹ W. Chudy stwierdza, że podstaw pedagogiki personalistycznej należy szukać w poglądach E. Mouniera, J. Maritaina i K. Wojtyły; zob. W. CHUDY, *Istota pedagogiki personalistycznej. O nowej edukacji*, „Ethos” 2006, nr 75, s. 52-74.

W *Powszechnej encyklopedii filozofii* czytamy, że wychowanie to rozumiejące wyjaśnienie powinności działania człowieka w zakresie aktualizowania potencjalności życia osobowego²⁰. Człowiek to osoba, której życie jest dane i zadane. Do realizacji zadań, które przed nim stoją, potrzebuje właściwej pomocy. Niebagatelną rolę odgrywają w tym względzie nauczyciele pomagający ukształtować człowieka, pomagający wydobyć człowieczeństwo, jego strukturę osobową. Każdy człowiek będący osobą jest bytem suwerennym, decydującym o swoim celu. Do jego celu należą: poznanie prawdy o sobie i o świecie, współżycie – realizacja dobra przez rozumne decyzje, twórczość – przetwarzanie świata według ideałów i ogólnoludzkich zasad aż po cel ostateczny – relację z Bogiem²¹. Taki schemat ujawnia się z chwilą uświadomienia, że człowiek jest bytem przekraczającym ramy świata naturalnego. Wszelkie próby redukcji człowieka bądź do sfery materialnej, bądź tylko i wyłącznie społecznej, odsłaniały prawdę o ludzkich możliwościach znacznie przekraczających te sfery. W tak ekstremalnych przypadkach redukcji człowieka odkrywała się ważna wartość, którą personaliści nazywają „byciem osobą ludzką”²². Ten wyjątkowy status bycia osobą domaga się wyjątkowego traktowania we wszystkich dziedzinach jej funkcjonowania. Sobór Watykański II podkreślił, że wyjątkowość osoby polega na jej skierowaniu ku celowi ostatecznemu, jednak pełnię swego urzeczywistnienia zyskuje dopiero w moralnym wymiarze swej istoty. Dominacja osoby nad resztą świata możliwa jest nie tylko dzięki pierwiastkowi duchowemu swej natury, lecz także dzięki wartości moralnej obejmującej celowość spełnianych działań²³. Po raz kolejny zatem moralność stanowi ważny element wychowania personalistycznego²⁴.

Personalizm podkreśla zawsze autonomiczną wartość człowieka jako osoby. Osobowe istnienie akcentuje podmiotowość człowieka oraz jego indywidualność, niepowtarzalność. Pierwotnie personalizm pojawił się jako bunt przeciw próbom uprzedmiotowienia człowieka. Duchowość człowieka, o której już wspomnieliśmy, przejawia się również w intelektualnym poznaniu, w umiejęt-

²⁰ Zob. B. KIEREŚ, *Wychowania filozofia*, w: A. MARYNIARCZYK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. IX, Lublin 2008, s. 857.

²¹ M.A. KRĄPIEC, *Wychowanie narodu przez wychowanie człowieka w cywilizacji osobowej*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 23.

²² Zob. A. RODZIŃSKI, *Na obrotach wartości*, Lublin 1998, s. 58-59; W. CHUDY, *Personalistyczne określenie wychowania*, w: P. JAROSZYŃSKI, P. TARASIEWICZ, I. CHŁODNA (red.), *Filozofia i edukacja*, Lublin 2005, s. 87.

²³ Por. S. ROSIK, *Wyzwania i wybory moralne. Refleksje teologicznomoralne*, Lublin 1992, s. 269.

²⁴ Warto w tym względzie zapoznać się z książką M. Dziewieckiego; zob. M. DZIEWIECKI, *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Kraków 2003.

ności samookreślenia i twórczego wyrażania samego siebie w czynach i dziełach specyficznych dla ludzkiej aktywności. Dla K. Wojtyły to właśnie człowiek zasługiwał na szczególną uwagę. Fascynowało go doświadczenie osobowe, które interpretował w oparciu o trzy filary: tomizm, fenomenologię oraz mistycyzm²⁵. Na podstawie tego doświadczenia człowiek uświadamiał sobie swoje osobowe istnienie i możliwość działania. Ludzki aktywizm posiada dwa aspekty: czynny i bierny. K. Wojtyła użył do określenia pierwszego z nich słowa *działam*, a do drugiego *coś dzieje się w człowieku*. W pierwszym przypadku człowiek jest podmiotem, obserwatorem i sprawcą, a w drugim przypadku – tylko podmiotem i obserwatorem. Te dynamizmy wyznaczają w człowieku dwa poziomy: poziom natury (*doznaję*) i poziom osoby (*działam*). Tym, co ujawnia osobę, jest czyn. On pozwala dokonywać wglądu w osobę²⁶. Osoba jest zdolna do wyboru dobra poprzez działanie intelektu. Taki wybór gwarantuje samospełnienie osoby oraz możliwość podzielenia się nim poprzez wcześniejsze zawiązanie relacji interpersonalnej z innym bytem osobowym. Człowiek może (i powinien) dzielić się dobrem, realizując w ten sposób postulat K. Wojtyły o społecznym bytowaniu osoby.

Jednym z istotnych atrybutów bytu osobowego jest jego odniesienie do wolności. Wolność przez wieki poddawana była różnym interpretacjom. Nierzadko we współczesnej szkole mylnie rozumie się ją jako absolutną dowolność robienia wszystkiego bez ponoszenia konsekwencji natury moralnej. Tymczasem personalizm nie chce wykluczyć tej kategorii poza okrąg wyboru dobra. Choć każdy z nas obserwuje w sobie, również dzięki aktom empirycznym, fakt bycia wolnym, nie idzie on w parze z dobrem moralnym. Bezrefleksyjne przyjęcie faktu bycia wolnym stwarza warunki szczególnego niewolnictwa. Człowiek pozostaje uwięziony w matni swej nieświadomości, co może doprowadzić do zahamowania rozwoju osobowego i utraty świadomości siebie jako istoty wyjątkowej, potrafiącej z wolności uczynić dar dla innych. Tymczasem prawidłowe rozumienie siebie jako istoty wolnej wiąże człowieka z innym wymiarem aksjologicznym bycia osobą, jakim jest otwartość na prawdę, rozumianej klasycznie jako zgodność myśli człowieka z rzeczywistością. Człowiek jako byt poznający, rozumiejący i świadomy, posiada nie tylko zdolność odkrycia prawdy, ale jest nawet zobligowany do podążania za nią. Uszczegółowieniem tej kategorii jest prawda o świecie oraz o sobie samym,

²⁵ Zob. I. DEC, *Personalizm*, w: A. MARYNIARCZYK (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VIII, Lublin 2007, s. 126.

²⁶ Por. tamże.

o swoim statusie transcendentnym oraz o swojej cielesności. Ciało ludzkie powiązane jest z pewnym charakterystycznym wymiarem wartości. Dzięki niemu osoba fizycznie wyraża siebie oraz nawiązuje kontakt z innymi osobami. Przez wieki (głównie za sprawą Platona) ciało ludzkie w stosunku do duszy sytuowane było znacznie niżej i dzięki tej klasyfikacji poddawane było niesłusznemu deprecjonowaniu. Tymczasem personalizm (wcześniej już tomizm) wskazuje na wyjątkowość ludzkiej cielesności.

Szczególnie reprezentatywną wartością aksjologiczną osoby jest godność. Jan Paweł II poświęca jej sporo miejsca w swoim papieskim nauczaniu. Można zaobserwować jego filozoficzną interpretację godności w pismach *stricte* filozoficznych oraz jej powiązanie z teologią i wiarą, dopracowane już za czasów pontyfikatu. Dla K. Wojtyły jest ona koroną wolności, prawdy i cielesności osoby ludzkiej. Jest nadto własnością ontyczną powiązaną ze stroną istnieniową bytu, przenikającą status formalny bycia osobą i wszelkie ludzkie działania. Natomiast w aspekcie wiary „[...] stanowi wartość ewangeliczną, której nie można naruszyć, nie obrażając głęboko Stwórcy”²⁷. Stwierdzenie takie wiąże ściśle godność osoby ludzkiej z Bogiem. Elementami wzmacniającymi godność są wolność, swoboda wyznania religijnego, prawo do życia, nienaruszalność fizyczna i psychiczna oraz prawo posiadania podstawowych dóbr. Natomiast w sferze społecznej godność utrzymuje prawo uczestniczenia w życiu społecznym i politycznym oraz brak niesprawiedliwego społecznego nacisku. Wymienione okoliczności, gwarantujące godność człowieka, naznaczone są – tak jak w przypadku interpretacji filozoficznej – rozumnością i wolnością. Tkwią bowiem w samej naturze osobowej człowieka. Jednak Jan Paweł II dodaje jeszcze jeden aspekt – szczególną relację człowieka z Bogiem, zapewniającą zespolenie z Nim²⁸. Kontakt z Bogiem nie jest zarezerwowany tylko dla wybranych, stąd godność pozbawiona jest wymiaru temporalnego. Nie jest dana człowiekowi tylko na pewien okres, bowiem wynika z faktu bycia osobą, którą nigdy nie przestajemy być. Jednak w encyklice *Redemptor hominis* Jan Paweł II mówi o godności domagającej się współpracy z Bogiem, gdyż w przeciwnym razie może dojść do jej utraty²⁹. Próby jej umniejszania lub okaleczania zawsze godzą w samego człowieka. Musi

²⁷ JAN PAWEŁ II, *Dokumenty III Konferencji Plenarnej Episkopatu Ameryki Łacińskiej w Puebla* 1979, 2941 (368).

²⁸ Por. J. GAŁKOWSKI, *Jan Paweł II o godności człowieka*, w: J. CZERKAWSKI (red.), *Zagadnienie godności człowieka*, Lublin 1994, s. 108.

²⁹ Zob. JAN PAWEŁ II, *Encyklika Redemptor hominis*, Lublin 1982, s. 12.

zatem podlegać ochronie i szczególnemu szacunkowi, a jest to możliwe przy współpracy z łaską Bożą.

Jak widać, godność osobowa, przejawiająca się w poznawaniu świata przez człowieka, samego siebie i w każdym ludzkim działaniu, musi również odgrywać istotną rolę na polu jego wychowania. Eliminacja aspektu godności z procesu wychowania doprowadziłaby raczej do tresury, polegającej na wyćwiczeniu pewnych odruchów, zachowań potrzebnych do realizacji celów społecznych. Natomiast podejście takie nie odkrywałoby realnego powołania człowieka do celów wyższych. Poznanie i uświadomienie sobie faktu posiadania godności nie jest doświadczeniem tylko i wyłącznie teoretycznym. Pociąga za sobą podwyższony stopień aktywności ludzkiej ukierunkowanej na dawanie. Godność domaga się podzielenia tym faktem z innymi oraz wznaga konieczność pomocy tym, którzy jeszcze jej nie dostrzegli lub ją zatracili. Charakteryzuje się bezinteresownością. Etycy mówią, że przejawem godności swojej i drugiego człowieka jest miłość pojmowana jako wola dawania³⁰. Fakt dostrzeżenia i uszanowania osobowej godności w sposób bardzo wymowny wyraża właśnie miłość. Wychowanie w takiej perspektywie może zamknąć się na pokazaniu, uwidocznieniu tej wartości, bez konieczności przekazywania teoretycznych informacji wychowawczych. Relacja miłości wzbudza zawsze potrzebę podzielenia się swoim szczęściem i wiarą w to, co uznaje się za fundamentalne w perspektywie życia osobowego. Siła godności, jakiej doświadcza wychowanek, dzięki należytemu kierownictwu wychowawcy, pozwala odkryć osobę jako niezastąpioną wartość w świecie. Wpływa to na zdecydowanie na lepsze rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości. Dlatego rola wychowawcy w ukazywaniu wychowankom osobowej godności jest nie do przecenienia. Współczesne nurty antypedagogiczne świadomie rezygnują z tej pomocy, narażając młodych ludzi na porażki natury egzystencjalnej i możliwość nieodkrycia pełnej prawdy o człowieku, jego roli w świecie i przeznaczeniu do szczęścia.

3. MISJA SZKOŁY KATOLICKIEJ

Od roku 1989 obserwujemy proces odradzania się szkolnictwa katolickiego w Polsce. Jest on dostosowany do zapotrzebowania społecznego i wciąż ulega

³⁰ K. Wojtyła mówi o normie personalistycznej, realizującej przykazanie ewangelicznej miłości, zob. K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 42.

wzrostowi. Niemniej jednak szkoły katolickie stanowią zaledwie 2,5% szkolnictwa w Polsce. Jest ich ponad 600 i kształcą na poziomie przedszkolnym, podstawowym, gimnazjalnym i licealnym, zrzeszając ponad 60 tys. dzieci i młodzieży. Najliczniejszą z nich grupę stanowią licea ogólnokształcące³¹.

Wiele krajów Zachodu wykreowało pozytywny wizerunek szkoły katolickiej, kształcąc elity intelektualne. W Polsce za czasów PRL-u dokładano wszelkich starań, aby zniechęcić do posyłania dzieci do szkół katolickich, nazywając je placówkami zacofania intelektualnego i bastionami obskurantyzmu³². System edukacyjny miał zostać sprowadzony do jednego wymiaru, a programy wychowawcze – zideologizowane zgodnie z wytycznymi komunizmu. Tymczasem specyfika wychowawcza jest tą szczególną sferą, która dziś wyróżnia szkolnictwo katolickie. Wychowanie opiera się tutaj na wartościach chrześcijańskich, podyktowane jest troską o wzrost wiary, szacunek do osoby, życia, wolności, prawdy, dobra i piękna³³. Są to podwaliny wychowania integralnego, przejawiającego się w umiejętności wychowanków nie tylko do profesjonalnego podejmowania kształcenia i wyboru drogi zawodowej, lecz również w umiejętności dokonywania dojrzałych wyborów i odpowiedzialnego działania w aspekcie wartości duchowych, moralnych i społecznych³⁴. Wychowanie integralne jest jak najbardziej wychowaniem realnym, nieoderwanym od rzeczywistości. Do takiego jego rozumienia wzywał Jan Paweł II, gdy pisał o wychowaniu jako oddziaływaniu wobec konkretnych osób żyjących w określonych warunkach i sytuacjach³⁵. Pragnął, aby wychowanie integralne miało charakter uniwersalny, niezarezerwowany tylko dla szkół katolickich. Takie głębokie, dojrzałe i odpowiedzialne spojrzenie na wychowanie, jako dzieło formowania młodego pokolenia, powinno zainteresować wszystkie strony zaangażowane w proces wychowawczy, nawet te środo-

³¹ Statystyka podana przez Radę Szkół Katolickich: zob. www.rsk.edu.pl (dostęp: 04.01.2016).

³² A. Maj szczególnie wypowiada się na temat funkcjonowania szkół katolickich w okresie PRL-u; zob. A. MAJ, *Szkolnictwo katolickie w III RP (1989-2001)*, Warszawa 2002.

³³ Por. BENEDYKT XVI, *Przemówienie na otwarciu nowej siedziby Instytutu Pawła VI*, 8 listopada 2009.

³⁴ Z. GROCHOLEWSKI, *List Kardynała Zenona Grocholewskiego, Prefekta Kongregacji Edukacji Katolickiej z okazji 15-lecia istnienia Rady Szkół Katolickich, skierowany na ręce Przewodniczącego Rady*, ks. dr. Sylwestra Jeża, w: M. DALGIEWICZ (red.), *Pojęcie „edukacja” odnosi się nie tylko do oświaty (...), ale do pełnej formacji osoby – materiały edukacyjno-formacyjne z XX Forum Szkół Katolickich*, Warszawa 2010, s. 10.

³⁵ Por. JAN PAWEŁ II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na progu tysiąclecia*, Kraków 2005, s. 22.

wiska, które nie dzielają przekonań religijnych. Nikomu bowiem nie powinna być obca troska o wrażliwość na osobę i wspólnotę podkreślającą podmiotowość, godność i bogactwo wewnętrzne każdej osoby. Każdy człowiek stanowi całość, nie jest częścią czegoś. Musi dokonać się w nim pełnia³⁶, aby mógł żyć pełnią życia.

Spójny system wartości, na którym opiera się proces wychowawczy, stanowi wyróżnik szkoły katolickiej. Jego częścią jest również element przekazywania wiedzy. We współczesnym świecie zdobywamy mnóstwo „informacji suchych lub przesyconych”. Z jednej strony pojawiają się informacje nieopatrzone żadnym komentarzem, a z drugiej strony znajdujemy ich nadmiar. Powszechny dostęp do wiedzy powoduje, że młodzi ludzie spragnieni są komentarza do informacji. Pluralizm interpretacyjny otwiera różne horyzonty przed młodym człowiekiem, ale również może być czynnikiem powodującym zagubienie osoby w nadmiarze sądów lub w ich braku. Dlatego wychowawcza rola przekazu wiedzy, podporządkowana szukaniu prawdy, wspiera wychowanków w uzyskiwaniu rzetelnej wiedzy. Wychowanie bowiem w szkole nie może ograniczyć się do lekcji wychowawczych, katechezy czy wychowania do życia w rodzinie, ale musi obejmować każdy przedmiot, każde spotkanie wychowawcy (nauczyciela) z wychowankiem. Z tego też względu, szkoły katolickie patrzą na wychowanie szeroko i integralnie, angażując w proces wychowawczy również proces poznawczy.

W wychowaniu nie może zabraknąć świadomych wychowawczo rodziców, którzy uznają szkołę katolicką za ważny ośrodek wspierający rodzicielską misję wychowawczą. Rodzice, dokonując wyboru szkoły, akceptują obowiązujący w placówce edukacyjnej system wychowawczy. Fakt ten można uznać za niewystarczający, bowiem powinni oni również się z nim identyfikować i planować swoje wysiłki wychowawcze w taki sposób, aby współgrały one z działaniami wychowawców szkolnych. Tymczasem obserwujemy w niektórych szkołach zjawisko „podrzucania wychowanka”. Rodzice reprezentują albo daleko idące zaufanie wychowawcze względem katolickiej placówki edukacyjnej, przejawiające się wysokim zaufaniem do misji wychowawczej szkoły katolickiej w ogóle, albo z drugiej strony wykazują obojętność wychowawczą skutkującą pomniejszeniem lub nawet rezygnacją z autorytetu rodzica-wychowawcy. Powodem takiej sytuacji może być brak czasu, zbytne zapracowanie lub złudne przekonanie, że „jakoś to będzie”. W tym względzie należy wciąż

³⁶ Por. J. HOMPLEWICZ, *Refleksje wprowadzające*, w: J. HOMPLEWICZ (red.), *Dar wychowania. Pedagogika Jana Pawła II*, Rzeszów 2001, s. 7-8.

pracować nad formacją rodziców, aby nie traktowali wychowania w sposób mechaniczny.

Szkoły katolickie mają swój statut, programy wychowawcze i profilaktyczne, programy nauczania, regulaminy, procedury i inne dokumenty, w których zapisana jest wizja wychowawcza³⁷. Nauczanie i wychowanie są naturalną funkcją Kościoła, a szkoły katolickie czerpią z najdawniejszego dziedzictwa wychowawczego, zapoczątkowanego w szkołach przyklasztornych czy średniowiecznym uniwersytecie³⁸. Propagowana współcześnie w szkolnictwie otwartość pogładowa oraz subiektywizm wychowawczy sprzyjają ideologizacji szkoły. Fikcją wydaje się postulat jej neutralności, ponieważ negatywnie wpływa na formację uczniów. Bez oparcia wychowania na jakiejś koncepcji człowieka, sensie i celu jego życia można mówić o klęsce wychowawczej. Sobór Watykański II mówi o szkole katolickiej jako miejscu duchowej i humanistycznej formacji, opartej na atmosferze ożywionej ewangelicznym duchem wolności i miłości³⁹. Szkoła katolicka odnosi się do chrześcijańskiej wizji człowieka i rzeczywistości wynikającej z opartego na Ewangelii nauczaniu Kościoła. To, czym żyją uczeń i pracownik szkoły katolickiej, powinno wynikać z biblijnej pedagogii wychowania, jak również podlegać ciągłej konfrontacji z Ewangelią⁴⁰.

Szkoła katolicka powinna mieć na względzie takie wychowanie swoich uczniów, aby mogli oni w przyszłości stać się wzorowymi obywatelami, praktycznie wykorzystującymi swoją inteligencję, zdobyte doświadczenie, kulturę osobistą, profesjonalizm i kompetencje w celu budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz tworzenia kultury⁴¹. Nie wolno zatem tym pla-

³⁷ W dokumencie Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego Szkoła Katolicka pojawia się bezpośrednie stwierdzenie: „Chrystus jest także fundamentem programu wychowawczego szkoły katolickiej”, w: J. PONIEWIERSKI (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, Kraków 2009, s. 376.

³⁸ Kościół katolicki prezentuje w materii szkolnictwa długą tradycję i doświadczenie. System szkolnictwa państwowego rozwinął się dopiero w drugiej połowie XIX wieku, zob. M. HANDKE, *Wychowanie misją szkoły katolickiej*, w: M. DALGIEWICZ (red.), *Pojęcie „edukacja” odnosi się nie tylko do oświaty*, s. 14.

³⁹ Por. SOBÓR WATYKAŃSKI II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, w: J. PONIEWIERSKI (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 22.

⁴⁰ Por. JAN PAWEŁ II, *Przemówienie do wychowanków instytucji katolickich z rejonu Marsylii*, Rzym, 8 maja 1981, w: J. PONIEWIERSKI (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 213.

⁴¹ Por. JAN PAWEŁ II, *Przemówienie do nauczycieli i wychowanków rzymskich kolegiów: Massimo i Santa Maria*. Rzym, 9 lutego 1980, w: J. PONIEWIERSKI (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 196.

cówkom zamykać się na społeczeństwo: mają wychowywać, aby budować. Efekty ich pracy powinny być zauważalne we wszystkich sferach ludzkiej działalności i ożywiać życie naukowe, duchowe, kulturalne itp. Należy przy tym pamiętać, że szkoła katolicka nie może stawiać się w opozycji do pozostałych szkół państwowych. Nie może się wywyższać albo uznawać za doskonalszą placówkę oświatowo-wychowawczą. Swoją działalnością powinna promieniować na inne szkoły⁴², mobilizować pozostałe wspólnoty wychowawcze do jeszcze większej aktywności wychowawczej oraz do oparcia swej misji na jasnej koncepcji człowieka i świata.

Wychowanie w szkole katolickiej nie byłoby możliwe bez realizatorów tego dzieła. Nauczyciele, oprócz spełnienia wszystkich warunków formalnych niezbędnych do zajmowania stanowiska nauczyciela-wychowawcy, muszą sami mieć formację, która pozwoli im realizować misję szkoły. Oprócz zobligowania nauczyciela do rozwoju zawodowego, dyrekcja szkoły musi zadbać o stałą formację swoich pracowników. W Polsce Rada Szkół Katolickich proponuje comiesięczne spotkania formacyjne dla pracowników szkół katolickich, publikując na każdy rok szkolny propozycje materiałów dla dyrektorów, nauczycieli i rodziców szkół katolickich. Publikacja ta zawiera dokumenty Kościoła na temat wychowania, wiary, człowieka itp. i jest wykorzystywana w wielu szkołach katolickich w Polsce. Zeszyt formacyjny na rok szkolny 2015/2016 zatytułowany jest *W służbie wychowaniu do dojrzałości*⁴³ i proponuje do rozważania teksty Kościoła na temat wartości i godności osoby ludzkiej, moralności, wolności oraz małżeństwa i rodziny.

Status nauczyciela szkoły katolickiej wymaga tego, aby był świadkiem głoszonych wartości i dojrzałości chrześcijańskiej. W przeciwnym razie pozbawi się autentyzmu w wierze i wyznawanym systemie aksjologicznym. Sytuacja taka może doprowadzić do tego, że droga wierności wartościom chrześcijańskim będzie uznawana przez wychowanków za zbyt trudną i tym samym nierealną do przejścia. Jednak moment wyboru Chrystusa przez nauczyciela będzie dla niego samego darem, który poprowadzi go do świętości⁴⁴. Jest to niełatwy, długotrwały proces, który powinien być wsparty życz-

⁴² W dokumencie Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego Szkoła Katolicka pojawia się stwierdzenie, że otwartość szkoły katolickiej na inne placówki państwowe, kontakty między dyrekcją, nauczycielami, uczniami mogą przyczynić się do pozyskania uczniów i rodziców do szkół katolickich, zob. tamże, w: J. PONIEWIERSKI (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 383.

⁴³ Zob. <http://rsk.edu.pl/images/2015/formacja%202015.pdf> (dostęp: 8.01.2015).

⁴⁴ Por. M. WOJNAR, *Status nauczyciela szkoły katolickiej oraz jego misja*, w: M. DALGIE-

liwością całej wspólnoty szkolnej. Bez wątplenia, na tej drodze przykładu życia inspirowanego wiarą powinna nauczycielowi pomagać wspólnota szkolna. Każdy pracownik powinien osobiście i we wspólnocie rozwijać się duchowo, aby doprowadzać swoich uczniów słowem i przykładem życia do wzrostu wiary. Środowisko szkolne powinno być swoistą wspólnotą, pomocą na drodze wyboru Chrystusa i konsekwentnego przy nim trwania. Każdy jest odpowiedzialny za budowę tego środowiska. Bez odpowiednio uformowanego grona wychowawców nie będzie dobrego procesu wychowawczego. Szkoła, aby była skuteczna wychowawczo, musi zaistnieć jako wspólnota ludzi podążających w tym samym kierunku, wyznających ten sam system wartości. Każdy dla każdego musi być ważny.

Szkolnictwo katolickie w swojej misji nie jest wolne od przeszkód i zagrożeń. Istnieją przecież szkoły, które pozostają tylko z nazwy katolickie, nie realizując programu wychowawczego zgodnego z wartościami chrześcijańskimi i nauką Kościoła. Powodem takiej sytuacji może być brak świadomości (czasem odwagi) koniecznego powiązania działań wychowawczych z pedagogią wiary⁴⁵. Przeszkodą na tej drodze może być konsumpcyjny tryb życia, ściśle związany z oczekiwaniami wychowawczymi rodziców, przeszkody natury strukturalno-prawnej (odgórne zalecenia oświatowe stojące w sprzeczności z wizją wychowawczą szkoły katolickiej). Do najważniejszych jednak wychowawczych zagrożeń szkoły zaliczyć należy pomniejszanie roli rodziny w kształtowaniu osobowości młodego człowieka, przekazywania mu życia religijnego, tradycji kulturowej i patriotycznej⁴⁶. Wynika to głównie ze zmieniającego się modelu rodziny, braku czasu dla dzieci. Rodzina przybiera współcześnie różne formy. Dzieci często wychowują się w rozbitych rodzinach (zmagają się z problemem eurosieroctwa), kształtują w duchu antywartości propagowanych przez ideologie konsumpcjonizmu, relatywizmu, subiektywizmu. Formacyjny wpływ mediów zaburza właściwe rozumienie podstawowych wartości dla życia ludzkiego, takich jak wolność, ofiarność, bezinteresowność, tolerancja itp. Duch nowoczesnej rodziny nie współgra z koncepcją wychowawczą szkoły katolickiej. Dochodzi do tego osłabienie w społeczeń-

WICZ (red.), *Pojęcie „edukacja” odnosi się nie tylko do oświaty*, s. 108.

⁴⁵ Por. W. CICHOSZ, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Warszawa 2010, s. 77.

⁴⁶ Za pierwszych wychowawców uważa się rodziców: „Ponieważ rodzice dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu zobowiązani są do wychowania potomstwa i dlatego należy ich uważać za pierwszych i najlepszych wychowawców”, SOBÓR WATYKAŃSKI II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, s. 18.

stwie roli Kościoła jako autorytetu moralnego, zmniejszające się zaufanie do duchowieństwa. Wszystkie te elementy wpływają na trudności, jakie przeżywa szkoła.

4. SPECYFIKA WYCHOWAWCZA KATOLICKIEGO LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO IM. ROMUALDA TRAUGUTTA W CHOJNICACH

Katolickie Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Chojnicach (KLO) powołane zostało do istnienia 1 września 1991 roku. Ministerstwo Edukacji Narodowej przychyliło się do wniosku Stowarzyszenia Rodzin Katolickich Diecezji Chełmińskiej w Chojnicach o utworzenie pierwszej w diecezji chełmińskiej (dzisiejszej diecezji pelplińskiej) szkoły katolickiej. Była to również jedna z pierwszych szkół katolickich powstałych w Polsce po roku 1989. Kierowaniem placówki zajęła się urzędująca do dnia dzisiejszego mgr Marianna Ziarno, a prefektem szkolnym został ks. mgr Jarosław Kaźmierczak, pełniący tę funkcję również obecnie. Siedzibą szkoły stał się poklasztorny budynek augustiański przy ul. Grunwaldzkiej 1.

Specyfika wychowawcza KLO została zapisana w dokumentach szkolnych, takich jak: statut, program wychowawczy i profilaktyczny, programy nauczania, dokumentacja wewnątrzszkolna, i w sposób bezpośredni nawiązuje do misji wychowawczej Kościoła katolickiego opartej na wychowaniu klasycznym⁴⁷ i personalistycznym. Najważniejszy szkolny dokument prawny, jakim jest statut, jasno określa zasady i cele wychowawcze szkoły (art. 3, ust. 1-3):

Liceum jest szkołą katolicką, w której nauczanie i wychowanie opiera się na personalistycznej koncepcji osoby głoszonej przez Kościół katolicki. Szkoła przyjmuje i opiera się w swej działalności na myśli i nauce Ojca św. Jana Pawła II na temat godności osoby. Nauczanie i wychowanie realizowane w liceum ma na celu pełny rozwój osoby, który prowadzi do wewnętrznej integracji i przygotowa-

⁴⁷ Prefekt KLO – ks. Jarosław Kaźmierczak – mówi o realizowanym w szkole klasycznym wychowaniu, którego nadrzędnym celem będzie osobista więź każdego członka społeczności szkolnej z Chrystusem; zob. J. KAŹMIERCZAK (red.), *XX-lecie Wspólnoty Szkół Katolickich w Chojnicach*, Chojnice 2011, s. 18. Benedykt XVI pisze, że „każda katolicka instytucja oświatowa jest w pierwszej kolejności miejscem spotkania z żyjącym Bogiem, który w Jezusie Chrystusie objawia swoją przemieniającą miłość i prawdę [...]” – BENEDYKT XVI, *Przemówienie na Katolickim Uniwersytecie Ameryki*, 17 kwietnia 2008, „L'Osservatore Romano” 2008, nr 5, s. 49.

je do podejmowania odpowiedzialnych wyborów dotyczących dalszej edukacji i do wyborów życiowych – w oparciu o rozpoznanie godności własnej osoby i zadań wobec innych⁴⁸.

Wychowanie personalistyczne realizowane w tej szkole wyrasta z koncepcji człowieka jako osoby, z jej statusem fizyczno-psychiczno-duchowym, przy konieczności rozwoju aktywnego procesu stawania się osobą, tak aby być zdolnym do rozumienia siebie, otaczającego świata oraz gotowym do podejmowania odpowiedzialnych wyborów. Stawanie się osobą musi być wynikiem dostrzeżenia możliwości świadomego budowania siebie jako osoby. Wychowanek musi dostrzec, że może autonomicznie budować siebie jako osobę, a więc budować w sobie dobro. Jest to rodzaj samowychowania, które zakłada możliwość wolnego rozstrzygnięcia na rzecz rozpoznanego dobra. Toteż stanowienie siebie jako osoby powinno dokonywać się także przy pomocy nauczycieli-wychowawców. Statut szkoły mówi o osobowej relacji nauczyciela i ucznia oraz o świadectwie życia dawanym przez wychowawcę: „Proces wychowawczy w szkole opiera się na osobowej relacji nauczyciela i ucznia oraz na świadectwie życia dawanym wychowankom przez nauczycieli – wychowawców” (Statut KLO, art. 9, ust. 2).

W pierwszej kolejności jest tu mowa o osobowej relacji, oznaczającej specyficzny kontakt z inną osobą (tutaj nauczycielem), ukazujący osobową godność jako wyróżnik przysługujący każdemu człowiekowi. Ta relacja osobowa ma na celu przypominać wychowankowi, kim jest, jaką ma wartość, jaki jest sens jego życia. W KLO podkreśla się, że budowanie takiej relacji możliwe jest dzięki obustronnemu zaufaniu. Zaufanie z kolei musi zostać wypracowywane dzięki prawdziwemu spotkaniu wychowawcy i wychowanka, poświęceniu jemu swojego czasu, zainteresowaniu się jego problemami. Spotkanie cechowało również działalność wychowawczą Sokratesa. Filozof nawiązywał specyficzną relację ze swoim rozmówcą, która potrafiła przerodzić się w przyjaźń. Sokrates mawiał często, że nie ma uczniów – ma tylko przyjaciół. Takie stwierdzenie świadczy o ważnej umiejętności poznawania ucznia, rozpoznawania jego potrzeb, nawiązania atmosfery zaufania, aby potem go kierować i towarzyszyć mu na drodze wyboru dobra.

KLO również w tym względzie stwarza wiele okazji do podobnych spotkań wychowawczych. Jednym z podstawowych są lekcje funkcjonujące pod

⁴⁸ Zob. http://www.katolik.chojnice.pl/i/index.php?option=com_content&view=article&id=21:statut-publicznego-katolickiego-liceum-ogolnoksztacnego&catid=57:dokumenty&Itemid=79, (dostęp: 8.01.2016).

nazwą „godzina wychowawcza”, podobnie jak w wielu innych szkołach niekatolickich. Inną formą spotkania wychowawczego są tzw. kwadransy modlitewne. Każdego dnia o godz. 7.45 wychowawcy spotykają się ze swoją klasą na wspólnej modlitwie oraz na rozmowie wychowawczej. Omawiane są problemy wychowawcze dotyczące całej społeczności klasowej, ale jest również możliwe, w miarę zapotrzebowania, spotkanie indywidualne z wychowankiem. Sferę kontaktu wychowawczego dopełniają liczne wyjazdy integracyjne oraz krajoznawcze (wycieczki, obozy integracyjne), które mają na celu rozpoznać indywidualne zapotrzebowania wychowawcze uczniów oraz uzupełniać braki w tej materii.

Drugi element opisywanej relacji nauczyciel–uczeń dotyczy potrzeby dawania świadectwa życia przez wychowawcę. Przypomina się tutaj zasłyszana historia, która miała miejsce po wykładzie niemieckiego filozofa Maxa Schellera na jednym z uniwersytetów. Został on zapytany przez studentkę o powody sprzeczności pomiędzy wykładaną przez filozofa aksjologią a świadectwem życia osobistego, nie współgrającego ze wzniosłymi teoriami. Wówczas filozof miał udzielić odpowiedzi w formie pytania: „A czy widziała pani znak drogowy wskazujący drogę i jednocześnie nią idący?” Ta przewrotna odpowiedź fałszywie pozbawia wychowawcę konieczności potwierdzania ideałów, w które wierzy, świadectwem swojego życia. Sytuacja taka okrada wychowawcę z autentyzmu i szereguje go w tłumie teoretyków, którym tak naprawdę nie zależy na formowaniu człowieka do dobra, prawdy i piękna. Nie wystarczy bowiem zaaplikować pewnej dozy teoretycznej wiedzy antropologicznej, należy przede wszystkim dostarczyć wychowankowi przykładów i wzorów życia, które zostaną zrozumiane i przyjęte dzięki doświadczeniu spotkania osobowego. Skuteczny mechanizm wychowawczy polega przecież na naśladowaniu przez wychowanków tych osób, które fascynują, pociągają sposobem życia, nie wstydzą się własnej wiary i stają się prawdziwymi wzorcami⁴⁹.

Świadectwo życia wychowawców w KLO najbardziej uwidacznia się w wychowaniu religijnym. Szkoła dba o to, aby kadra nauczycielska miała formację religijną i dawała jej wyraz: „Nauczyciele są najważniejszym czynnikiem, nadającym szkole katolickiej jej szczególny charakter poprzez ich działalność i świadectwo. Trzeba więc zapewnić i popierać ich stały rozwój poprzez odpowiednie duszpasterstwo”⁵⁰. Dyrekcja szkoły zaprasza do współ-

⁴⁹ Por. M. DZIEWIECKI, *Tożsamość wychowawcy*, „Cywilizacja” 2006, nr 18, s. 97.

⁵⁰ Zob. KONGREGACJA DS. WYCHOWANIA KATOLICKIEGO, *Szkoła katolicka*, w: J. PONIEWSKI (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 390.

pracy zawodowej przede wszystkim pracowników praktykujących i wyrażających gotowość do pogłębiania swojej wiary⁵¹. Czasem trudno w tym względzie dokonać stosownej weryfikacji, ale i na tej płaszczyźnie funkcjonuje zasada zaufania. Zachęca się nauczycieli do wspólnych praktyk religijnych ze swoimi wychowankami oraz do pełnego uczestnictwa we Mszy św. – przyjmowania Komunii św. Zdaniem dyrekcji szkoły, obraz nauczyciela przyjmującego Chrystusa w Komunii św. jest autentycznym i bardzo ważnym świadectwem określającym fundament życia osobowego wychowawcy. Może być to ważny wzór i przykład życia dla uczniów pozostających pod jego wpływem dydaktyczno-wychowawczym. Świadczy nadto dobrze o jedności wychowawczej całej wspólnoty szkolnej.

Dodatkowym elementem sprzyjającym rozwojowi duchowemu wychowawców są rekolekcje szkolne, spotkania z osobami duchowymi i świeckimi, dzielącymi się swoim świadectwem życia z Chrystusem lub świadectwem nawrócenia. Ważnym elementem pogłębiającym religijność jest również cotygodniowa Msza św. (także dla uczniów) oraz comiesięczna formacja. Spotkanie formacyjne prowadzi ks. prefekt. Najczęściej jest to modlitwa adoracyjna Najświętszego Sakramentu, a potem nauka formacyjna. Zależnie od okresów liturgicznych, wprowadza się również nabożeństwo majowe, czerwcowe czy nabożeństwo drogi krzyżowej.

Bycie wychowawcą jest zadaniem niezwykle trudnym, ale również ze względu na okoliczności życia zadaniem niezwykle pilnym. Polska myśl pedagogiczna wysuwa pogląd, że skuteczność wychowania jest uzależniona od osobowości wychowawcy⁵². Rzadko mówi się o byciu wychowawcą jako wypełnianiu osobliwego powołania⁵³, którym jest się obdarowanym. Praca nad pięknem wewnętrznym wychowawcy jest tą sferą, która ma być przekazana uczniom w procesie wychowawczym. Jest to wyzwanie do dzielenia się pięknem wewnętrznym. Nie chodzi tu bynajmniej o to, aby spontanicznie stać się ideałem, wzorem do natychmiastowego naśladowania, osobą wzbudzającą wszechobecny podziw. Chodzi raczej o to, aby wychowawcą się stawać. Ze względu na ludzkie słabości nierzadko jest to zadanie niebywale trudne, a czasem nawet niemożliwe. Sukces wychowawczy opiera się jednak na wierze we własne możliwości

⁵¹ O związku wiary i wychowania pisze K. Olbrycht; zob. K. OLBRYCHT, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 53.

⁵² Por. J. WILK, *Wychowawca-nauczyciel po myśli księdza Bosko*, „Cywilizacja” 2004, nr 10, s. 151.

⁵³ Por. D. ZALEWSKI, *Wychowywać człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 17.

i pomoc wspólnoty, w której się pracuje. W tym względzie KLO stwarza warunki samorozwoju i odpowiedniej formacji religijnej.

Program wychowawczy KLO rozpoczyna się od następującej deklaracji:

Każdy uczeń jest osobą obdarzoną wolnością i godnością dziecka Bożego. Jest podmiotem, a nie przedmiotem wychowania. Chcemy wychować osobę kochającą Boga, ojczyznę i bliźnich, pragnących żyć pięknie w prawdzie i dobru, tak jak czynił to patron szkoły Romuald Traugutt. Podstawą wszystkich działań wychowawczych jest odpowiedzialna miłość. Niech ona kształtuje wszelkie relacje między wychowawcami i wychowanymi. Niech ona ostatecznie rozstrzyga o dokonywanych wyborach i podejmowanych decyzjach. Cały nasz trud wychowawczy i dydaktyczny zawieramy Maryi Niepokalanej i św. Maksymilianowi⁵⁴.

Program wychowawczy odwołuje się do Romualda Traugutta – patrona szkoły, którego życie było realizacją zasad ewangelicznych w perspektywie oddania się Bogu i umiłowania wolności. Wychowanie nadto mają wspierać Maryja Niepokalana i św. Maksymilian. Posiłkowanie się autorytetami, które są jasnym przykładem życia ku wartościom, jest pomocnym elementem w procesie wychowawczym. We współczesnych ideologiach antywychowawczych eliminuje się rolę autorytetu, propagując liberalny styl kierowania wychowaniem, pozbawiony w zasadzie jakiegokolwiek przewodnika⁵⁵. Tymczasem KLO oferuje konkretny kontakt ze światem wartości. Program wychowawczy tej placówki wprowadza zasady wychowania integralnego poprzez hierarchizację aksjologiczną. Wychowanie religijne znajduje się na pierwszym miejscu (wychowanie sakramentalne, biblijne, eklezjalne i liturgiczne). Jako druga wartość pojawia się wychowanie moralne (kształtowanie sumienia, umiejętność wartościowania, ukierunkowanie uczuć i emocji, kształtowanie woli, nabywanie cnót – świadome posłuszeństwo, odwaga cywilna, gotowość do poświęceń), następnie wychowanie patriotyczne (poznawanie ducha i historii narodu, przybliżenie sylwetki patrona szkoły, budzenie poczucia odpowiedzialności za małą i dużą ojczyznę, świadomość własnych zadań wobec narodu, twórcze włączenie się w dobro wspólne, pielęgnowanie tradycji narodowych, poczucie dumy narodowej, pielęgnowanie i umiłowanie mowy ojczystej), potem wychowanie kulturalne (kultura języka, odpowiedzialność za słowo, poznawanie dziedzictwa kultury własnej ojczyzny, poznawanie kultury innych narodów, kształcenie postawy twórczej, kształtowanie kultury osobi-

⁵⁴ Zob. http://www.katolik.chojnice.pl/i/index.php?option=com_content&view=article&id=18:program-wychowawczy&catid=57:dokumenty&Itemid=79 (dostęp: 09.01.2016).

⁵⁵ Zob. B. KIEREŚ, *Antypedagogika – co zamiast?*, „Cywilizacja” 2011, nr 38, s. 8-14.

stej, świadomość zagrożeń współczesnej kultury). Kolejny punkt dotyczy wychowania intelektualnego (poszukiwanie prawdy, rozszerzenie zainteresowań, zdolność do refleksji, budzenie twórczości), potem wychowanie zdrowotne (budowanie szacunku dla osób starszych, chorych i niepełnosprawnych, budowanie szacunku dla samej tajemnicy życia, dla godności każdego człowieka jako podmiotu, dla ludzkiego ciała i spraw płci, dla ekologii i wychowania fizycznego), a na samym końcu wychowanie estetyczne (klasyczna idea piękna, harmonii i elegancji, współczesne propozycje estetyczne i mody, estetyka wyglądu, dbałość o otoczenie).

Zaproponowane w programie wychowawczym KLO wartości uporządkowane są według hierarchii od wartości rzędu najwyższego do wartości najniższych. Wartości wyznaczają tutaj cele programowe szkoły. Hierarchizacja wartości służy wychowaniu ku samodzielności i odpowiedzialności. Sporo miejsca w programie wychowawczym KLO zajmuje wychowanie religijne. Dostarcza ono wychowankom pełną prawdę o człowieku jako osobie stworzonej przez Boga, posiadającej charakter transcendentny, przekraczający perspektywę ziemską. To właśnie religia pomaga odnajdywać ostateczny cel i sens życia ludzkiego. Kieruje spojrzenie uczniów na perspektywę wieczności oraz pomaga w nawiązaniu relacji z Bogiem przez miłość, czyli świętość⁵⁶.

Realizacja religijnej ścieżki wychowawczej przebiega w KLO w różnych formach: poranna modlitwa klasy z wychowawcą, cotygodniowa Msza św. z homilią, rekolekcje wielkopostne, rekolekcje przed ślubowaniem i maturą, dni skupienia, codzienna modlitwa *Anioł Pański*, pielgrzymka maturzystów na Jasną Górę, Chrześcijańska Szkoła pod Żaglami, Światowe Spotkania Młodych z Ojcem św., udział w pielgrzymkach Ojca św., Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży itp. Widać, że zaproponowane aktywności religijne (czynniki nadprzyrodzone) łączą się z pozostałymi wartościami (czynniki przyrodzone) w taki sposób, że harmonijnie układają wychowanie i wykształcenie. Program wychowawczy KLO współgra z przekonaniem Jana Pawła II odnoszącym się do tego, że żadna z wymienionych wartości nie stanowi celu nadrzędnego w wychowaniu osoby. Wartością najwyższą na ziemi jest sam człowiek pojmowany jako istota materialno-duchowa, zdolny do rozumnego i wolnego działania⁵⁷. Wychowanie nigdy nie umniejsza wolności ucznia, nigdy jej nie

⁵⁶ Por. Z.J. ZDYBICKA, *Wychowanie a religia*, w: P. JAROSZYŃSKI, P. TARASIEWICZ, I. CHŁODNA (red.), *Filozofia i edukacja*, Lublin 2005, s. 83.

⁵⁷ Por. A. RYNIO, *Co zrobić z darem młodości. Wskazówki pedagoga*, w: A. RYNIO, K. STĘPIEŃ (red.), *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, Lublin 2010, s. 33-34.

ogranicza. Widać w tym względzie zaczerpnięty od Jana Pawła II pogląd o braku konfliktu wychowania z wolnością człowieka. Dzieje się tak dlatego, ponieważ sam człowiek jest samoistną i szczególną wartością jako podmiot związany z osobową transcendencją⁵⁸. Wolność w aspekcie wychowawczym występuje w KLO w powiązaniu z moralnością. Podejście takie po raz pierwszy zaproponował Sokrates w odniesieniu do rozumu panującego nad popędami⁵⁹. Również szkoła w swoim systemie wychowawczym dąży do wypracowania w wychowankach umiejętności poskramiania własnych żądz, tak aby nie stać się ich niewolnikiem. Autonomia moralna ucznia będzie polegała na wypracowaniu w sobie silnej woli, podyktowanej imperatywem rozumu, aby panować nad pożądliwą częścią własnej natury i stawać się osobą coraz bardziej wolną. Sprawa wolności jest zawsze sprawą ducha człowieka i należy go wychowywać tak, aby zdolność do decydowania mogła przejawiać się w całej dojrzałości, również z możliwością błędzenia⁶⁰.

Jedną z nadrzędnych idei programu wychowawczego KLO jest wychowanie do wspólnotowości. Zajmuje ono pierwsze miejsce w hierarchii głównych idei programu wychowawczego. Zaraz po nim znajdują się: poznanie psychiki młodego człowieka, miłość pedagogiczna, stosowanie metod prewencyjnych zgodnych z regulaminem szkoły.

Pojęcie wspólnoty w procesie wychowawczym jest następstwem przyjętej koncepcji człowieka jako osoby. Jak już było wspomniane, człowiek wciąż aktualizujący się jako osoba nie może pozostać w odseparowaniu. Odkrywszy w sobie miłość, będącą darem z siebie, ma obowiązek dzielić się tym darem z innymi. Wzajemne obdarowywanie się sobą tworzy specyficzną wspólnotę, która jest miejscem spotkania ludzi przyjmujących pewien kanon wartości jako dobro wspólne. Osoby żyjące we wspólnocie można określić jako pielgrzymów podążających w tym samym kierunku. Mają oni świadomość konieczności ciągłego kroczenia, udoskonalania się, zmierzania ku celowi ostatecznemu, ale jednocześnie mogą liczyć na wzajemną pomoc, widząc, że są dla siebie ważni i niepowtarzalni bynajmniej nie ze względu na utylitarne i partykularne cele, ale ze względu na fakt bycia osobą. Dlatego środowisko KLO, do którego przynależą również Katolickie Gimnazjum im. Romualda Traugutta w Chojnicach oraz Katolicka Szkoła Podstawowa z Oddziałami Przedszkolnymi im. Piotra Dunina

⁵⁸ Zob. JAN PAWEŁ II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO, Paryż 2 czerwca 1980*, w: M. RADWAN (red.), *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie, wybór tekstów i opracowań*, Rzym–Lublin 1988, s. 57.

⁵⁹ Zob. W. JAEGER, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, s. 608.

⁶⁰ Por. J. WILK, *Niektóre aspekty wychowania do wolności*, s. 44.

w Chojnicach, znane jest na szczeblu lokalnym pod nazwą Wspólnota Szkół Katolickich. Uczniowie rozpoczynający naukę w KLO stają się niejako automatycznie członkami tej wspólnoty, jednak dopiero potem odkrywają fakt istnienia wspólnoty żywej, gotowej do pomocy i realizującej personalistyczną wizję wychowania „w tym samym kierunku”.

Wspólnota szkolna przygotowuje nadto do życia we wspólnotach małżeńskich i rodzinnych, zakonnych, narodowych, lokalnych itp. Bardzo ważną rolę w tym względzie odgrywa wspólnota rodzinna, która ma przygotować ucznia do umiejętności życia w różnych wspólnotach napotkanych na drodze człowieka. Z tego też względu KLO zwraca szczególną uwagę na pomoc rodzinie w wychowaniu. Statut KLO mówi bowiem:

Wspierając rodzinę w wychowaniu dzieci – szkoła pomaga uczniom przejmować odpowiedzialność za własne życie i dalszy rozwój osobowy, w tym za kształcenie; wspomaga w rozwoju uczniów zdolnych oraz uczniów potrzebujących większej pomocy (art. 11, ust. 2).

Pomoc rodzinie oczekującej wsparcia wychowawczego przybiera różne formy: rozmowa z dyrekcją lub wychowawcami, zaopatrywanie rodziców w cenne materiały wychowawcze itp. Jednak z przeprowadzonej w szkole ewaluacji wewnętrznej wynika, że najskuteczniejszą według rodziców pomocą wychowawczą jest ich pedagogizacja. W myśl zapisu statutu: „Szkoła prowadzi i rozwija współpracę rodziców i nauczycieli, ukierunkowaną na osiągnięcie spójności oddziaływań wychowawczych” (art. 10, ust. 3), organizowana jest w szkole również formacja rodziców. Kilka razy w roku (najczęściej podczas wywiadówek) rodzice uczestniczą w wykładach bądź warsztatach o tematyce wychowawczej. Wykłady prowadzą znani pedagodzy, wychowawcy, osoby duchowne i cieszą się one dużym zainteresowaniem ze strony rodziców.

*

Katolickie Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Chojnicach opiera swój program wychowawczy w pierwszej kolejności na zasadach integralnego wychowania w duchu personalistycznej wizji człowieka, a z drugiej strony nawiązuje do spuścizny wychowania klasycznego opartego na wizji Sokratesa. Można wysnuć wniosek, że wizje te są spójne pod kątem moralnego postępowania i wzajemnie się dopełniają. Dzieje się tak dlatego, że personalizm jako pogląd filozoficzny w istotnej mierze nawiązuje do kon-

cepcji filozoficznej zaproponowanej przez Sokratesa. Jego dopełnienie krystalizuje się w innych późniejszych koncepcjach filozoficznych.

Mogłoby się wydawać, że nie ma dziś środowisk zainteresowanych wizją Sokratejskiego wychowania. Tymczasem niezmienna natura człowieka domaga się, bez względu na specyfikę czasowości czy konsumpcyjnego charakteru rzeczywistości, niezłomnych wzorców realizacji powołania do człowieczeństwa. W programie wychowawczym KLO na pierwszy rzut oko wysuwa się Sokratejska koncepcja dialogu. Każdy wychowawca musi być zaangażowany w prowadzenie dialogu z uczniem, bowiem na jego podstawie dochodzi do zrozumienia i działania. Dzięki takiemu spotkaniu można przeanalizować ważne zagadnienia dotyczące szczególnie trudnych wyborów. Tak jak postulował Sokrates, wychowawca nie może zaprzestać krytyki zła, choćby było ono dla niego pozornie korzystne. Musi natomiast demaskować obłudę i demagogię, aby stawać w prawdzie i zawsze ją wybierać. Musi nauczać wychowanków spostrzegawczości, uwrażliwienia na zafałszowanie dobra, antyintelektualizmu. Nauczyciel KLO musi stać się wychowawcą przewodnikiem. Musi stawać się na wzór Sokratesa pomocą w torowaniu drogi wychowankowi, nie może jednak go wyręczać w wyborze życia mądrego i cnotliwego. Jako autoritet musi być gotowy do stanięcia w obronie uznawanych przez siebie wartości.

Tak samo jak wizja wychowania Sokratejskiego, również wychowanie personalistyczne nie zakłada żadnych specyficznych metod czy form realizacyjnych. KLO korzysta z wielu ogólnodostępnych metod, stosowanych w różnych koncepcjach wychowawczych. Wymagania pojawiają się co do form osobowych w procesie wychowania, które zagwarantują szacunek, życzliwość, odpowiedzialność i wskażą wreszcie kierunek rozwoju osobowego zwieńczonego osiągnięciem celu ostatecznego. Każde wychowanie musi mieć swoje reguły, zasady, których egzekwowanie ochroni rozwój osoby i skieruje go na właściwe tory⁶¹. Kładziony w szkole nacisk na wychowanie jest swoistym protestem wobec charakterystycznej dla naszych czasów obojętności wychowawczej. W szkołach są tworzone programy wychowawcze, abstrahujące od jakichkolwiek fundamentów aksjologicznych. Edukacja w sposób nienaturalny wepchnięta została w postmodernistyczną wizję wychowania młodego pokolenia, odrzucającą spuściznę greckiej *paidei*, prawa rzymskiego i innych personalistycznych wartości, które przez wieki niesione były dzięki chrześcijań-

⁶¹ Warto w tym względzie zapoznać się z publikacją J. Woronieckiego pt. *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2001.

stwu. Z wielkim niepokojem przyglądamy się niektórym szkołom, które celowo wyrugowały ze swoich statutów, programów wychowawczych i profilaktycznych słowo *godność człowieka*, zastępując je pustym określeniem *tolerancja*, oznaczającym akceptację wszystkiego, bez względu na konsekwencje natury moralnej. Coraz więcej szkół zapomina, że każdy człowiek został obdarzony godnością, którą trzeba aktualizować w perspektywie wyboru dobra. Przerażają sztandarowe hasła antypedagogiczne, wypowiedziane nierzadko przez samych dyrektorów szkół, jakoby nauczyciel musiał zawiesić wszelaki sąd oceniający i stać się jedynie towarzyszem indywidualnego wyboru ucznia, bez możliwości opowiadania się za którąkolwiek z wartości. Tymczasem promowany w KLO obraz nauczyciela-wychowawcy nawiązuje do klasycznej wizji wychowawcy, który jako pierwszy rozpoznaje, co jest dla wychowanka dobre, czego mu potrzeba i jak do tego zmierzać. Nie jest to rodzaj narzucenia swojej woli czy subiektywnej oceny sytuacji wychowawczej, ale prawdziwego zatroskania o wychowanka, przenikniętego wiedzą o jego godności i relacją miłości⁶².

Katolickie Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Chojnicach stara się w procesie edukacji nie zgubić z oczu wychowania jako fundamentu postrzegania siebie jako osoby naznaczonej niepowtarzalną godnością. Dbłość o integralne wychowanie wypływa ze świadomości wychowawców i całego środowiska szkolnego o zadaniach wyznaczonych człowiekowi do pełnienia rzeczy wielkich i szlachetnych. Wychowanie personalistyczne oraz Sokratejska myśl wychowawcza stanowią fundament procesu wychowawczego tej szkoły. Są to zadania aktualne i pilne, szczególnie w dobie nawarstwiających się wychowawczych problemów społeczeństw wielokulturowych i perspektywy mieszania się narodów obcych kulturowo. Personalistyczny program wychowawczy gwarantuje postawę szacunku i zrozumienia poprzez skupienie się na wartościach dla każdego człowieka najważniejszych.

⁶² S. Chrobak mówi w tym względzie o zagwarantowaniu wychowankowi przez wychowawcę przestrzeni wolności (tzw. przestrzeni wychowawczej); zob. S. CHROBAK, *Obraz ucznia w ujęciu personalizmu*, w: A.J. SOWIŃSKI, A. DYMER (red.), *Szkoła katolicka na przełomie wieków*, Szczecin 2001, s. 43.

BIBLIOGRAFIA

- BENEDYKT XVI, Przemówienie na otwarcie nowej siedziby Instytutu Pawła VI, 8 listopada 2009.
- BOECJUSZ A.M., O pociechach filozofii ksiąg pięcioro. Traktaty filozoficzne, tł. T. Jachimowski, Poznań 1926.
- CHUDY W., Istota pedagogiki personalistycznej. O nowej edukacji, „Ethos” 2006, nr 75, s. 52-74.
- CHUDY W., Personalistyczne określenie wychowania, w: P. JAROSZYŃSKI, P. TARASIEWICZ, I. CHŁODNA (red.), Filozofia i edukacja, Lublin 2005, s. 87.
- CHROBAK S., Obraz ucznia w ujęciu personalizmu, w: A.J. SOWIŃSKI, A. DYMER (red.), Szkoła katolicka na przełomie wieków, Szczecin 2001, s. 43.
- CICHOSZ W., Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej, Warszawa 2010.
- COPLESTON F., Historia filozofii, t. I, Warszawa 2004.
- DEC I., Personalizm, w: A. MARYNIARCZYK (red.), Powszechna encyklopedia filozofii, t. VIII, Lublin 2007, s. 126.
- DEMBIŃSKA-SIURY D., Filozoficzne duszpasterstwo. O religijnej misji Sokratesa, „Teologia Polityczna” 2004-2005, nr 2, s. 211.
- DZIEWIECKI M., Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce, Kraków 2003.
- DZIEWIECKI M., Tożsamość wychowawcy, „Cywilizacja” 2006, nr 18, s. 97.
- GAŁKOWSKI J., Jan Paweł II o godności człowieka, w: J. CZERKAWSKI (red.), Zagadnienie godności człowieka, Lublin 1994, s. 108.
- GANCARZ A., Heurystyka Sokratesa, w: A. MURZYN (red.), Paideia starożytnej Grecji, t. I: Filozofia i pedagogika, Kraków 2010, s. 43.
- GROCHOLEWSKI Z., List Kardynała Zenona Grocholewskiego, Prefekta Kongregacji Edukacji Katolickiej z okazji 15-lecia istnienia Rady Szkół Katolickich, skierowany na ręce Przewodniczącego Rady, ks. dr. Sylwestra Jeża, w: M. DALGIEWICZ (red.), Pojęcie „edukacja” odnosi się nie tylko do oświaty (...), ale do pełnej formacji osoby – materiały edukacyjno-formacyjne z XX Forum Szkół Katolickich, Warszawa 2010, s. 10.
- GUTHRIE W.K.C., Sokrates, tł. K. Łapiński, S. Żuławski, Warszawa 2000.
- HADOT I., The Spiritual Guide, w: A.H. ARMSTRONG (red.), Classical Mediterranean Spirituality, London 1986, s. 440.
- HADOT P., Czym jest filozofia starożytna?, Warszawa 2000.
- HANDKE M., Wychowanie misją szkoły katolickiej, w: M. DALGIEWICZ (red.), Pojęcie „edukacja” odnosi się nie tylko do oświaty, Warszawa 2010, s. 14.
- HOMPLEWICZ J., Refleksje wprowadzające, w: J. HOMPLEWICZ (red.), Dar wychowania. Pedagogika Jana Pawła II, Rzeszów 2001, s. 7-8.
- JAN PAWEŁ II, Dokumenty III Konferencji Plenarnej Episkopatu Ameryki Łacińskiej w Puebla 1979, 2941 (368).
- JAN PAWEŁ II, Encyklika *Redemptor hominis*, Lublin 1982.
- JAN PAWEŁ II, Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiąclecia, Kraków 2005.
- JAN PAWEŁ II, Przemówienie do wychowanków instytutów katolickich z rejonu Marsylii, Rzym, 8 maja 1981, w: J. PONIEWIERSKI (red.), Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości, s. 213.
- JAN PAWEŁ II, Przemówienie do nauczycieli i wychowanków rzymskich kolegiów: Massimo i Santa Maria, Rzym, 9 lutego 1980, w: J. PONIEWIERSKI (red.), Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości, s. 196.
- JAN PAWEŁ II, W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO, Paryż 2 czerwca 1980, w: M. RADWAN (red.), Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie, wybór tekstów i opracowań, Rzym–Lublin 1988, s. 57.

- JAEGER W., Paideia. Formowanie człowieka greckiego, tł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.
- JAROSIEWICZ H., Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole – zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 65.
- JAWORSKI P., Psychopedagogika – czyli jak psychologia zmienia szkołę, „Cywilizacja” 2003, nr 7, s. 67-70.
- KAŹMIERCZAK J. (red.), XX-lecie Wspólnoty Szkół Katolickich w Chojnicach, Chojnice 2011.
- KIEREŚ B., Antypedagogika – co zamiast?, „Cywilizacja” 2011, nr 38, s. 8-14.
- KIEREŚ B., Wychowania filozofia, w: A. MARYNIARCZYK (red.), Powszechna encyklopedia filozofii, t. IX, Lublin 2008, s. 857.
- KRAPIEC M.A., Wychowanie narodu przez wychowanie człowieka w cywilizacji osobowej, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 23.
- KUNOWSKI S., Problematyka współczesnych systemów wychowania, Kraków 2000.
- MAJ A., Szkolnictwo katolickie w III RP (1989-2001), Warszawa 2002.
- MCPHERRAN M.L., Religia Sokratesa, tł. M. Filipczuk, Warszawa 2014.
- MRÓWCZYŃSKI T., Personalizm Maritaina i współczesna myśl katolicka, Warszawa 1964.
- OLBRYCHT K., Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, Katowice 2000.
- PLATON, Obrona Sokratesa, tł. W. Witwicki, Kęty 2002.
- PONIEWIERSKI J. (red.), Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania, Kraków 2009.
- RENOUVIER Ch., Personalizm, tł. B. Gacka, U. Paprocka-Piotrowska, Lublin 1999.
- RODZIŃSKI A., Na obrotach wartości, Lublin 1998.
- ROSİK S., Wyzwania i wybory moralne. Refleksje teologicznomoralne, Lublin 1992.
- RYNIO A., Co zrobić z darem młodości. Wskazówki pedagoga, w: A. RYNIO, K. STĘPIEŃ (red.), Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku, Lublin 2010, s. 33-34.
- SOBÓR WATYKAŃSKI II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”, w: J. PONIEWIERSKI (red.), Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości, s. 22.
- TABOŁ S., Uwagi o myśli pedagogicznej Sokratesa, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4(2), s. 51.
- WILK J., Wychowawca-nauczyciel po myśli księdza Bosko, „Cywilizacja” 2004, nr 10, s. 151.
- WOJTYŁA K., Osoba i czyn, Kraków 1969.
- WOJTYŁA K., Rozważania o istocie człowieka, Kraków 2000.
- WORONIECKI J., Katolicka etyka wychowawcza, t. I i III, Lublin 1986.
- WORONIECKI J., Umiejętność rządzenia i rozkazywania, Lublin 2001.
- ZALEWSKI D., Wychowywać człowieka szlachetnego, Lublin 2003.
- ZDYBICKA Z.J., Wychowanie a religia, w: P. JAROSZYŃSKI, P. TARASIEWICZ, I. CHŁODNA (red.), Filozofia i edukacja, Lublin 2005, s. 83.

PERSONALISTYCZNA I SOKRATEJSKA WIZJA WYCHOWANIA
W SZKOLNICTWIE KATOLICKIM
– NA PRZYKŁADZIE KATOLICKIEGO LICEUM W CHOJNICACH

S t r e s z c z e n i e

Artykuł prezentuje personalistyczną i Sokratejską wizję wychowania w szkolnictwie katolickim na przykładzie Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego im. Romualda Traugutta w Chojnicach. Misja tej szkoły, zawarta w dokumentacji szkolnej, pokazuje, że szkoła czerpie z obu tych modeli, stawiając je jako wzór wychowania integralnego. Wizje te nie stoją w sprzeczności, lecz wzajemnie się dopełniają, prowadząc do pełnego rozwoju człowieka jako istoty fizyczno-psychiczno-duchowej, rozwijającej się w procesie aktywnego stawania się osobą.

Słowa kluczowe: wychowanie personalistyczne; wychowanie Sokratejskie; szkoła katolicka.

A PERSONALISTIC AND SOCRATES' VISION OF UPBRINGING
OFFERED BY CATHOLIC SCHOOLS
BASED ON CATHOLIC HIGH SCHOOL IN CHOJNICE

S u m m a r y

The article presents a personalistic and Socrates' vision of upbringing offered by Catholic schools based on Katolickie Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Chojnicach (Catholic High School of Romuald Traugutt in Chojnice). Included in the documents, the school's mission takes advantage of both the models considering them as perfect models of integral upbringing. The visions are not contradictory, but complementary. They lead to a complete development of a human being as a physical-mental-spiritual self, who is developing during an active process of becoming a person.

Key words: personalistic upbringing; Socrates' upbringing; Catholic school.