

KS. WOJSŁAW CZUPRYŃSKI

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-1541-2820>

ANTROPOLOGICZNE PODSTAWY CHRZEŚCIJAŃSKIEJ KONCEPCJI WYCHOWANIA

Koncepcja wychowania jest ściśle związana z filozofią. Wyrażnie tę prawdę potwierdzają słowa Edyty Stein: „Pedagogika buduje zamki na piasku, gdy nie dysponuje odpowiedzią na pytanie «Czym jest człowiek?»”¹. Każda wizja kształtowania człowieka opiera się na ideach wypracowanych w obszarze takich dyscyplin filozoficznych, jak: aksjologia, etyka i antropologia. Każdy proces wychowawczy zakłada nie tylko ustaloną hierarchię wartości i powinności moralnych, ale także określone rozumienie, kim jest człowiek i w jaki sposób ma ku pełni człowieczeństwa zdążać². Jeżeli bowiem przez wychowanie rozumiemy budowanie i urzeczywistnianie człowieczeństwa – „stawania się człowiekiem”, to pedagogia z natury rzeczy musi być w stałym dialogu z antropologią³. Tym samym pedagogika staje się swoistym rodzajem antropologii⁴. Nie dziwi zatem fakt, że o kształcie pedagogiki decydują przyjęte wcześniej koncepcje filozoficzne. Jeśli wychowanie jest wprowadzeniem człowieka w kulturę, to z natury rzeczy jest procesem uwikłanym w dylematy nie tylko aksjologiczne, ale także antropologiczne. Owocem procesu wychowania jest przyjęcie określonej wizji, kryterium postępowania, sposobu myślenia o świecie i człowieku. Konstatując najkrócej, można stwierdzić: Jaka filozofia, taka pedagogika. Jakie rozumienie człowieka, taka koncepcja wychowania.

W takim ujęciu rodzi się konieczność odpowiedzi na pytania: Które i jak uzasadnione wartości staną się fundamentem koncepcji wychowania? Za pomocą jakiej metody i jakiej formy mają one stać się częścią świadomości wychowanków? Jak sprawić, aby wychowankowie nie tylko wiedzieli, co jest dobre dla nich samych

¹ E. Stein, *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*, red. B. Beckmann-Zöller, tłum. G. Sowiński, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2015, s. 69.

² U. Ostrowska, *Antropologia i pedagogika w kręgu wiedzy nauk o człowieku*, „Paedagogia Christiana” 47 (2021), nr 1, s. 154.

³ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce: Strzelec ²1998, s. 171–172.

⁴ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: WAIp 2008, s. 82.

i drugiego człowieka, ale by te wartości stały się dla nich zobowiązującymi w codziennych wyborach?

W świetle powyższych pytań teza o nieodzowności antropologii dla pedagogiki staje się oczywista. Ważne jest zarówno poznanie założeń antropologicznych leżących u podstaw teorii wychowania, jak i rozstrzygnięcie, jaka teoria człowieka gwarantuje wychowaniu prawdziwość, neutralność i uniwersalność⁵.

1. PEDAGOGIKA W EPOCE ZAGUBIONEJ ANTROPOLOGII

Ostatnie dziesięciolecia w przestrzeni kultury, nauki i polityki są czasem dominacji idei liberalnych, a wręcz libertyńskich. W sposób mniej lub bardziej zawołowany dąży się do uwolnienia społecznej świadomości od ograniczeń wyznaczonych tradycją, zwyczajem i dotychczas niekwestionowanym autorytetem. Postuluje się daleko posunięty sceptycyzm wobec zastanej społeczno-kulturowej rzeczywistości, jednocześnie dyskredytując chrześcijański świat wartości i nauczanie Kościoła⁶.

Rodzi się pytanie: Jakie będą następstwa tych kulturowych przeobrażeń dla edukacji i rozwoju dzieci? Dodatkowym źródłem niepokoju jest zagubienie właściwej wizji człowieka, które Jan Paweł II nazwał „błędem antropologicznym”⁷. Proces wychowania jest dziś szczególnie zakłócony na skutek dynamicznie rozprzestrzeniającej się ideologii tzw. multikulturalizmu, który odrzucając kryterium prawdy, postuluje równoprawność różnych koncepcji wychowania i antropologii. W obszarze pedagogiki głosi się tzw. pluralizm teoretyczno-metodologiczny, kwestionuje się możliwość wyznaczenia uniwersalnych celów i procesów wychowawczych. Szczególne wyzwanie stanowią idee postmodernizmu. W sposób nierzadko skryty, z wykorzystaniem bogatej palety środków propagandy i manipulacji, podaje się w wątpliwość już samo istnienie obiektywnej prawdy i uniwersalnych wartości, a jednocześnie na piedestał cnót i wartości społecznych bezkrytycznie wynosi się pluralizm i błędnie rozumianą tolerancję⁸. Dziś chyba najbardziej powszechną narracją ideologii dotyczącą wychowania jest narracja neoliberalna. Jej fundamentem jest twierdzenie, że głównym regulatorem wszelkich procesów społecznych jest rynek. Rynek staje się źródłem norm, wyznacznikiem celów i stymulatorem określonych postaw. Dzieje się to za pomocą tradycyjnej metody kary i nagrody, choć

⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, *Możliwości wychowania. Narracje nauki, praktyki i ideologii*, w: R. Chałupniak, T. Michalewski, E. Smak (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Opole: Wydawnictwo Wydziału Teologicznego UO 2014, s. 67.

⁶ E. Smółka, *Filozofia kształtowania charakteru*, Tychy: Maternus Media 2005, s. 9.

⁷ Jan Paweł II, *Centesimus Annus (1991)*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1998, nr 29.

⁸ J. Mariański, *Kościół katolicki w społeczeństwie obywatelskim. Refleksje socjologiczne*, Lublin: RW KUL 1998, s. 123.

w tym przypadku zredukowanej do płaszczyzny materialnej: odpowiednio wysokich zarobków i dobrze waloryzowanego zawodu. Użyteczna edukacja to taka, która odpowiada na potrzeby rynku. Jak zauważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz: „Obecnie szczególnie ważne są kompetencje techniczne, pozwalające Polakom stawać się – zgodnie z przyjętą i realizowaną wizją rozwoju społeczeństwa, tanią, wykwalifikowaną siłą roboczą. Siłą roboczą, która może dawać podwaliny pod nowego rodzaju proletariat. [...] Ten ponowoczesny proletariat z przejrzystą, precyzyjnie zaplanowaną ścieżką rozwoju jest odpowiednio «sformatowany». Nie rozprasza swojej poznawczej aktywności zbędnymi humanistycznymi *mrzonkami* – mało czyta, mało ogląda, mało dyskutuje”⁹. Staje się bezrefleksyjnym adresatem kultury masowej z jej orientacją na konsumpcję. Tym samym daje się zniewolić, urzeczony iluzjami zadowolenia chwilowej przyjemności i zaspokojenia dającego złudzenie wolności.

Warto w tym miejscu przypomnieć, jak proroczo to zjawisko ponad czterdzieści lat temu opisywał ks. Franciszek Blachnicki, jeden z najwybitniejszych teoretyków i praktyków wychowania, autor pedagogii Nowego Człowieka, stanowiącej fundament programu formacyjnego Ruchu Światło-Życie. Znamiona kryzysu współczesnego człowieka zawarł w formule czterech określeń: *człowieka zdeintegrowanego, konsumpcyjnego, wyczynowego i zmanipulowanego*¹⁰.

Człowiek zdeintegrowany jest pozbawiony zasadniczego punktu odniesienia, który wskazywałby mu podstawowy azymut życia. Taki człowiek, mimo nierzadko ogromnej wiedzy, jest niekonsekwentny i niezdolny, by prawdę uczynić zasadą postępowania. Blachnicki zauważał, że źródłem dezintegracji mogą być zarówno czynniki zewnętrzne (terror polityczny, presja opinii publicznej), jak i wewnętrzne (określony rodzaj uzależnienia, utraty wewnętrznej wolności i zdolności samostanowienia).

Człowiek konsumpcyjny to drugi termin, jakim posłużył się nasz autor w opisie człowieka współczesnego. Zauważał, że w wyniku szybkiego tempa rozwoju cywilizacyjnego i coraz bogatszej oferty dóbr konsumpcyjnych, współczesnemu człowiekowi grozi niekontrolowane, stale wzrastające i nienasycone pragnienie zaspokajania potrzeb materialnych i zmysłowych. To swoiste uwikłanie się w pogoń za przyjemnością i dobrobytem może rozwijać się w nieskończoność, skutecznie przesłaniając pragnienie poszukiwania i doświadczania wartości wyższych¹¹.

Kolejnym rysem wypaczonego obrazu człowieczeństwa jest *człowiek wyczynowy*. Wydaje się, że pod tym hasłem kryje się dokładnie ta sama treść, którą dziś wyraża się w określeniu *człowiek sukcesu*, człowiek dążący do samorealizacji, spełnienia. Taki człowiek przedkłada osiągnięcia w jakiejś wąskiej dziedzinie

⁹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Możliwości wychowania*, s. 77.

¹⁰ F. Blachnicki, *Ruch Światło-Życie jako pedagogia Nowego Człowieka*, w: F. Blachnicki (red.), *Charyzmat i wierność*, Carlsberg: Światło-Życie 1985, s. 111–114.

¹¹ F. Blachnicki, *Ruch Światło-Życie jako pedagogia Nowego Człowieka*, s. 111–112.

ponad ogólny rozwój swojego człowieczeństwa. Osiągnięty sukces staje się zasadniczym probierzem oceny własnej osoby. W świetle takiej koncepcji wartościowania człowieka nieistotne stają się cechy jego charakteru i stopień osobowego zaangażowania¹².

Ostatnim określeniem, przy pomocy którego Blachnicki opisuje kryzys człowieka współczesnej cywilizacji, jest pojęcie *człowiek stada*, względnie *człowiek manipulowany*. W każdym z nas, jak wyjaśniał, ukryta jest potrzeba naśladownictwa i unifikacji z otoczeniem. Taki tok myślenia nie może być przyjęty w sposób absolutny, gdyż kryje w sobie fałszywy paradygmat, że zachowanie większości jest zawsze właściwe. *Człowiek stada* traci swoją podmiotowość, czyniąc się przedmiotem różnorodnej manipulacji. Myśli i działa według sloganów, a przy podejmowaniu decyzji kieruje się modą i panującą opinią. W ten sposób staje się bezkrytyczny i dyspozycyjny wobec różnych ośrodków wpływania¹³. Są to oceny, które z całą pewnością można odnieść do czasów współczesnych.

Odpowiedzią na wyżej przywołane zagrożenia dla kondycji człowieczeństwa jest dobrze rozumiane wychowanie, którego zadaniem, niezależnie od epoki i kontekstu społeczno-kulturowego, jest uleczenie wewnętrznego rozdarcia. W przeciwnym razie człowiek zatracą swoją podmiotowość stając się bezrefleksyjnym i bezzadnym wobec oczekiwań i presji otoczenia oraz własnych pragnień i pożądań.

2. DROGI I BEZDROŻA WYCHOWANIA

Celem wychowania nie jest jednak ani indywidualne dobro jednostki (indywidualizm wychowawczy), ani podporządkowanie jej społeczeństwu (kolektywizm wychowawczy), lecz takie urzeczywistnianie dobra w człowieku, które służy innym ludziom we wspólnym dążeniu do ostatecznego celu życia. Powyższe rozstrzygnięcia antropologiczne dotyczące rozumienia tego, co jest przedmiotem wychowania, jaki jest jego cel oraz jaka metoda prowadzi do realizacji tego celu, stanowią podstawę dla uprawiania pedagogiki jako nauki o wychowaniu.

W każdym środowisku teoretyków wychowania zwraca się uwagę, że świadomość jasno sformułowanego celu odgrywa kluczową rolę w procesie wychowania. Na tym polu rysuje się szczególne zadanie wychowawcy: ukazywać cel życia. W ujęciu chrześcijańskim tym celem jest dojrzewanie ku pełni życia, ku wieczności. Zasadą porządkującą jest Bóg jako Cel, Źródło i Wzór dla osobowych

¹² F. Blachnicki, *Ruch Światło-Życie jako pedagogia Nowego Człowieka*, s. 112–113.

¹³ F. Blachnicki, *Ruch Światło-Życie jako pedagogia Nowego Człowieka*, s. 113–114.

aktów człowieka w realizacji miłości bliźniego¹⁴. Zauważyć należy jeszcze, że przywołana personalistyczna (klasyczna) koncepcja człowieka wyrasta z tradycji realizmu poznawczego. Jej antypodą są dwie inne koncepcje obecne w dziejach myśli ludzkiej, które wyrastają z tradycji idealizmu filozoficznego – racjonalizmu i irracjonalizmu. Pierwsza – kolektywistyczna – głosi, że człowiek jest bytem zależnym od społeczności (człowiek jest funkcją ogółu, hordy, plemienia, społeczeństwa, państwa), druga – woluntarystyczna i indywidualistyczna – twierdzi, że człowiek jest bytem absolutnym.

Systematyzując historię pedagogicznej refleksji, można zauważyć, że z tych trzech sposobów rozumienia człowieka wyłaniają się trzy koncepcje pedagogiki. Z realizmu filozoficznego wyrasta pedagogika personalistyczna, z idealizmu rodzą się antypedagogiki: indywidualistyczna bądź kolektywistyczna. Pierwsza z nich zakłada, że człowiek jest fenomenem skończonym i jako taki nie potrzebuje być poddawany procesowi o charakterze wychowawczym. Samo zaś wychowanie jest niepotrzebne, szkodliwe, określane wręcz jako „mord na człowieku”¹⁵. Antypedagogika kolektywistyczna głosi natomiast, że człowiek jest kształtowany przez ogół, któremu musi się podporządkować. Obie projektują człowieka i nie biorą pod uwagę jego prawdziwej natury.

Dziś zdecydowanie bardziej zagraża nam dynamicznie upowszechniający się indywidualizm pedagogiczny. Jego promotorem i swoistym akceleratorem stał się postmodernizm¹⁶. Zakwestionowanie uniwersalności rozumu (człowiek godzi się na zafałszowany obraz rzeczywistości dokonany przez jego umysł), odrzucenie idei prawdy i obiektywności (istnieje tylko „prawda subiektywna”, nie ma żadnego kryterium prawdy), uniemożliwia sformułowanie jakiegokolwiek zasady organizującej moralny porządek świata. Teoretycy postmodernizmu w swej ofensywnej retoryce idą jeszcze dalej, twierdząc, że jakiegokolwiek dążenia do jedności wiążą się wręcz z totalitaryzmem i terroryzmem. Konsekwencją takiego sposobu myślenia jest absolutyzacja pluralizmu i bezkrytyczna afirmacja tolerancji. Zatem nikt nie może oceniać czyjegoś postępowania ani narzucać mu jakichkolwiek wartości, ani czegokolwiek zabraniać¹⁷. Prawdą fundamentalną jest nieistnienie prawd fundamentalnych. Nie dziwi zatem fakt, że piewcy ponowoczesnej kultury stają w zdecydowanej opozycji do chrześcijańskiej koncepcji wychowania¹⁸.

¹⁴ M.A. Krąpiec, *Sens kultury chrześcijańskiej*, Lublin: Fundacja Instytut Edukacji Narodowej 2004, s. 8–9.

¹⁵ Zob. H. von Schoenebeck, *Wolność od wychowania*, tłum. G. Sowiński, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008, s. 36.

¹⁶ Z. Sareło, *Postmodernizm w pigułce*, Poznań: Pallottinum 1998, s. 8–9.

¹⁷ B. Kostrubiec, *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u wolenników postmodernizmu*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2004, s. 15;

¹⁸ Zob. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, nr 91, gdzie papież przypomina podstawowe hasła postmodernizmu: „epoca pewników minęła bezpowrotnie, a człowiek powinien teraz nauczyć się żyć w sytuacji całkowitego braku sensu, pod znakiem tymczasowości i przemijalności. Wielu autorów,

Człowiek negujący istnienie obiektywnej prawdy pozbawia się jakiegokolwiek kryterium wartościowania. Ulega ślepeму dynamizmowi, stając się bezmyślnym zakładnikiem własnych pragnień oraz zewnętrznych trendów i mód. Obiektywny porządek moralny jest zastąpiony utylitaryzmem i relatywizmem. Nie liczy się już to, co prawdziwe, lecz to, co daje korzyść¹⁹. Zamiast jasnej i wyraźnej teorii człowieka prezentowane są dość mgliste określenia suponujące woluntaryzm antropologiczny (człowiek jest wolnością), pluralizm światopoglądowy i wielokulturowość. Człowiek ponowoczesny pozbawiony zostaje odniesień do kształtowania siebie (brak postulowanego ideału człowieka, brak trwałych podstaw aksjologicznych – jasnego i niezmiennego systemu wartości). Wartości, jeśli mają jakąś moc zobowiązania, to tylko na podstawie umowy społecznej. Jako uwarunkowane kontekstualnie mogą w każdym momencie – na skutek zmiany tej umowy – stracić moc oddziaływania na ludzkie wybory²⁰. Tezą postmodernizmu jest stwierdzenie, że człowiek współczesny powinien nauczyć się żyć w sytuacji całkowitego braku sensu oraz pod znakiem tymczasowości i przemijalności wszystkiego, ponieważ epoka pewników odeszła bezpowrotnie do historii²¹.

Dziś w ramach społecznej debaty na temat jakości życia mówi się raczej o opcjach i stylach życia niż o wartościach. Zauważa się przejście od ściśle określonej tożsamości (jakim należy być człowiekiem) do kształtowania tożsamości labilnej, płynnej zgodnie z zasadą swobodnego wyboru z wielu opcji i równoprawnych twierdzeń. Znaczenia nabierają wartości przeżyciowe, przyjemnościowe i materialistyczne. Potrzeby ludzkie coraz częściej ograniczane są do fizjologii i najprymitywniejszych instynktów. Godząc się na odrzucenie niezmiennej etyki, pozbawiamy się stałego moralnego azymutu w procesie swojego rozwoju. Uwolnienie od instytucjonalnych i tradycyjnych nacisków jest atrakcyjną, niewymagającą „filozofią życia”. Łatwiej bowiem zmieniać poglądy niż własne postępowanie. Nie trzeba wówczas podejmować wysiłku czynienia swojego życia „darem-dla-drugiego” i ograniczania w sobie tego, co powinno być ograniczone (egoizm, egocentryzm).

Warto zauważyć, że wobec możliwości nieskrępowanego wyboru rozmaitych opcji trudno zachować i ocalić własną tożsamość²². To z pewnością w dużym stopniu

dokonując niszczycielskiej krytyki wszelkich pewników, zapomina o niezbędnych rozróżnieniach i podważa nawet pewniki wiary”.

¹⁹ A. Kobyliński, *Światopogląd katolicki w kontekście postmodernizmu*, „Ateneum Kapłańskie” 571 (2004), s. 529–530.

²⁰ A. Ryk, *Współczesna rodzina wobec wybranych problemów ponowoczesności*, w: B. Muchacka (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej 2008, s. 36.

²¹ S. Wielgus, *Postmodernizm*, w: R. Czekalski (red.), *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, Płock: Płocki Instytut Wydawniczy 2001, s. 33.

²² Zygmunt Bauman pisze, że osobowość prawdziwie ponowoczesna cechuje się „[...] brakiem tożsamości. Jej kolejne wcielenia zmieniają się równie szybko i gruntownie, co obrazy w kalejdoskopie”. Zob. Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” (1993), nr 2, s. 14.

wyjaśnia zjawisko narastającej fali agresji, depresji i duchowego zagubienia. Adam Rodziński, współczesny personalista, trafnie zauważa, że człowiek owładnięty zachwytem dla świata i jego możliwości, nie ma czasu dla siebie samego: „nie umie siebie «wziąć», nie ma ochoty ani czasu na to, by wejść w siebie, uporządkować najważniejsze sprawy, a zwłaszcza odpowiedzieć sobie na pytanie: jak się przedstawia moja duchowa obecność w tym, co zewsząd biorę”²³.

3. PERSONALISTYCZNA KONCEPCJA WYCHOWANIA, CZYLI AKTUALIZACJA CZŁOWIEKA JAKO OSOBY

Prawdziwe wychowanie może się stać antidotum na wyżej opisane zagrożenia. Wydaje się, że stajemy wobec zadania powrotu do idei pedagogiki personalistycznej i tego wszystkiego, co stanowiło jej implikacje praktyczne w procesie wychowania. Tradycja ta, niesiona przez filozofię grecką i cywilizację łacińską, a umocniona przez chrześcijaństwo, stanowi kontekst polskiej kultury od ponad tysiąca lat. Wypracowała ona uniwersalną antropologię – personalizm – jako filozoficzną teorię człowieka²⁴.

Filozofia człowieka jako bytu osobowego pokazuje, że człowiek – jak się potocznie mówi – podlega rozwojowi, który – dokładniej rzecz ujmując – jest aktualizacją, czyli urzeczywistnianiem siebie jako osoby (rozwój bowiem ma miejsce zasadniczo w porządku życia wegetatywnego). Realizowanie życia osobowego wymaga wiedzy o tym, kim jest człowiek oraz jaki jest ostateczny cel-sens życia ludzkiego²⁵. Wychowanek jest postrzegany jako byt potencjalny, wymagający jednakże pomocy i wsparcia w rozwijaniu jego możliwości i ich ukierunkowaniu na właściwy cel²⁶.

Przywołana klasyczna koncepcja człowieka jest integralną wizją bytu ludzkiego, a określa się ją mianem *personalizmu*. Warto zatem przyjrzeć się pedagogice zbudowanej na personalizmie jako filozoficznej teorii człowieka, czyli pedagogice *ex definitione* personalistycznej. Antropologicznym uzasadnieniem konieczności wychowania na gruncie pedagogiki personalistycznej jest fakt spotencjalizowania

²³ A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, Lublin: RW KUL 1998, s. 53.

²⁴ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna w kontekście współczesnych tendencji w edukacji*, w: A. Balicki, T. Guz, W. Lis (red.), *Szkoła – edukacja i wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010, s. 213–235.

²⁵ S. Kunowski, *Polscy teoretycy wychowania*, w: M. Krąpiec, P. Taras, J. Turowski (red.), *Wkład Polaków do kultury świata*, Lublin: TN KUL 1976, s. 246–247.

²⁶ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna – wyzwanie i nadzieja dnia dzisiejszego*, w: K. Guzowski, A. Kostenecka, G. Barth (red.), *Osoba a wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013, s. 13–33.

natury ludzkiej, która domagając się doskonalenia, musi realizować dobro, jak to w swojej maksymie wyraził Cyceon: „Nikt nie rodzi się człowiekiem, człowiekiem każdy z nas się dopiero staje”. Człowiek bowiem jako nierozdzielna całość ciała i ducha, woli i intelektu, nie jest rzeczywistością „skończoną”, ale pozostaje w permanentnym procesie „stawania się”²⁷.

Uszczegółowieniem tej myśli są słowa Jana Pawła II, który mówił: „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, o to, aby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał», aby więc przez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej być i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał bardziej «być» nie tylko «z drugimi», ale także «dla drugich»”²⁸. Pedagogika ta, opierając się na realistycznej filozofii rozumienia człowieka jako osoby, wskazuje, że człowieka nie można wychowywać inaczej, jak tylko personalistycznie.

W tradycji klasycznej pedagogika była częścią filozofii – jako etyka wychowawcza – i obejmowała dwie dziedziny: kształcenie rozumu i kształtowanie woli człowieka. Wychowanie było zakotwiczone w etyce jako teorii moralności. Aktualizacji (ureczywistniania) domaga się cała natura ludzka, we wszystkich jej wymiarach: biologicznym, popędowo-zmysłowym, a przede wszystkim intelektualno-wolitywnym.

Sfera życia biologicznego podlega rozwojowi spontanicznie na mocy naturalnych praw wzrastania, natomiast pozostałe sfery życia ludzkiego muszą być doskonalone na drodze wychowania i samowychowania, które jako ureczywistnianie człowieczeństwa, a więc tego, co istnieje w człowieku w postaci możliwości, są usprawnianiem ku dobru. W procesie wychowania ma miejsce doskonalenie człowieka, będące przede wszystkim aktualizowaniem jego życia osobowego, a więc poznania, miłości i wolności. Osoba ludzka w drodze ku swej ontologicznej pełni potrzebuje kontekstu społecznego, relacji, wspólnoty²⁹.

Należy zauważyć, że wychowanie poznania (wszystkich jego rodzajów) w człowieku jest społecznym procesem „budowania” w nim rozumienia siebie samego we wszystkich wymiarach człowieczeństwa i odkrywania w sobie trzech wymiarów życia (popędowo-zmysłowo-uczuciowego, wegetatywnego i intelektualno-wolitywno-osobowego); budowania harmonii i ustalenia właściwej hierarchii między nimi. W tym procesie ważne jest także kształtowanie umiejętności rozumienia

²⁷ U. Ostrowska, *Antropologia i pedagogika w kręgu wiedzy nauk o człowieku*, s. 159.

²⁸ Jan Paweł II, *Wychowanie jest pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury. Przemówienie w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż 2.06.1980*, w: S. Urbański (red.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999)*, Warszawa: UKSW 2000, s. 130.

²⁹ E. Stein, *Filozofia psychologii i humanistyki*, red. B. Beckmann-Zöllner, tłum. P. Janik, M. Baran, J. Gaca, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2016, s. 420.

innych ludzi oraz świata, w którym człowiek może się rozwijać i tworzyć kulturę³⁰. Natomiast wychowanie do prawdziwej ludzkiej miłości to uczynienie z własnego życia daru dla innych. Ostatecznie być osobą, to być „kimś ku komuś”, a nie tylko „być”³¹. Miłość powoduje nowy stan bytowania osobowego, stan relacyjny, który głęboko wnika w strukturę bytu osobowego. Człowiek ze swej natury potrzebuje siebie dawać innym. W akcie miłości człowiek darowuje się osobie drugiej wraz z całym swoim wewnętrznym dobrem i jednocześnie dobro to w drugiej osobie współtworzy. Najgłębsze sformułowanie chrześcijańskiej antropologii stanowi Jezusowe przykazanie miłości: „To jest moje przykazanie, abyście się wzajemnie miłowali, tak jak Ja was umiłowałem” (J 15,12). To przykazanie nabiera pełnego znaczenia, kiedy jest odczytywane w perspektywie krzyża. Dar Chrystusa potwierdza pierwotny zamysł Boga wobec człowieka, pomimo jego niewierności³².

Proces wychowania dotyczy także wolności, która konstytuuje człowieka jako byt osobowy. Aktualizowanie się wolności w człowieku – i tym samym jej wychowanie – oznacza również podejmowanie decyzji z coraz większą niezależnością od determinantów materialnych. Człowiek pozbawiony wolnej decyzji lub sam pozbawiający siebie wolności wyboru poprzez bierne uleganie rozmaitym determinantom przestaje być podmiotem swoich działań, a staje się coraz bardziej „przedmiotem” – częścią materialnego świata.

W kulturze chrześcijańskiej człowiek się doskonali w kierowaniu się racjonalną wiarą. Skuteczność motywacji religijnej daje się nawet wymiernie potwierdzić i zobrazować konkretnymi badaniami. Przykładem mogą być prace opisujące zależność altruizmu od religijności³³. Ich wyniki potwierdzają tezę, że ludzie z religijnością personalną są w wyższym stopniu gotowi do zachowań altruistycznych³⁴. Postawy religijne znacząco wpływają na trwałość małżeństwa³⁵.

Należy podkreślić, że personalizm to nie tylko przyjęcie za prawdę faktu, że człowiek przekracza świat przyrody, zachowuje swoją autonomię, podmiotowość, godność, rozumność i wolność. Nazywanie personalizmem każdej antropologii, która mówi o afirmacji człowieka, jest błędem. W każdym z takich przypadków można

³⁰ S.C. Michałowski, *Kategorie edukacyjne w pedagogii współbycia osobowego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a nowoczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 187.

³¹ A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, s. 66.

³² E. Wolicka, *Biblijny archetyp człowieka*, w: T. Styczeń (red.), *Jan Paweł II. Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku”*, Lublin: Wydawnictwo KUL 1998, s. 164–165.

³³ J. Śliwak, *Altruizm a religijność człowieka – badania empiryczne*, „Roczniki Filozoficzne” 41 (1993), nr 4, s. 41–52; J. Śliwak, M. Szafrąńska, *Poziom altruizmu a przeżywane relacje religijne do Boga*, w: T. Doktor, K. Franczak (red.), *Postawy wobec religii. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*, Warszawa: Salezjański Instytut Wychowania Chrześcijańskiego 2000, s. 161–185.

³⁴ J. Szmyłon, *Postawy prospołeczne a religijność*, „Roczniki Psychologiczne” 5 (2002), s. 189.

³⁵ M. Styrc, *Czynniki wpływające na stabilność pierwszych małżeństw w Polsce*, „Studia Demograficzne” (2010), nr 1–2, s. 32.

mówić co najwyżej o pewnym rodzaju humanizmu, który nie zawiera w sobie pełnej koncepcji człowieka. Przykładem może być woluntaryzm antropologiczny lub liberalizm kulturowy, którym towarzyszy przekonanie, że są to działania neutralne światopoglądowo. Pedagodzy pozornie mówią tym samym językiem, używają tych samych słów (np. tolerancja, wolność, godność, podmiotowość, miłość), ale każdy z nich podkłada pod nie inne treści, co owocuje subiektywizmem, indywidualizmem, a ostatecznie relatywizmem wychowawczym. Jeżeli w personalistycznej koncepcji wychowania chrześcijańskiego ukształtowanie dojrzałej osobowości jest nazywane „zмирzaniem ku świętości”, to w języku świeckim będzie to oznaczało zмирzanie „ku pełni człowieczeństwa”, ku „pełni bycia sobą”, a to już może być zupełnie inny cel³⁶.

Warto też dodać, że dziś szczególnie popularne stało się tzw. „wychowanie do wartości”. Wychowanie do wartości może nie mieć nic wspólnego z pedagogiką chrześcijańską, w której wychowawca prowadzi wychowanka i pomaga mu realizować konkretne dobro w celu jego doskonalenia. Należy sądzić, że problem współczesnej pedagogiki można sprowadzić ostatecznie do pytania: Czy aretologia (teoria cnót), czy też aksjologia ma być podstawą wychowania? Krytykę wychowania do wartości podejmuje Mieczysław Gogacz, który stwierdza: „wartość jest celem, zadaniem, ideą, a więc konstrukcją intelektualną. Takie konstrukcje nie wychowują. Nie wychowują też teorie i ideologie. Wychowują osoby. Realistyczna pedagogika proponuje więc więzi z osobami”³⁷.

W konkluzji warto podkreślić, że kulturę europejską buduje personalizm, a kolektywizm i indywidualizm są – w każdej ich postaci, także w pedagogice – skutkami błędnej antropologii. Personalizm wydaje się prawdziwym opisem człowieka, unikającym apriorycznych teorii. Pomaga wychowawcy i wychowankowi ocenić różne propozycje kulturowe pod kątem rzeczywistego dobra dla człowieka, uczy kierować się w życiu najlepszą hierarchią dóbr. Dla pedagogii personalizm przynosi niezwykle wartości. Inspiruje do refleksji nad człowiekiem w perspektywie celu, sensu, wartości jako drogi do mądrości życia, a przede wszystkim otwiera na perspektywę wieczności.

ANTROPOLOGICZNE PODSTAWY CHRZEŚCJAŃSKIEJ KONCEPCJI WYCHOWANIA

Abstrakt

Pedagogika nie jest nauką autonomiczną, niezależną teoriopoznawczo i metodologicznie od innych nauk. Zarówno przedmiot – człowiek, metoda – określony sposób wyjaśniania

³⁶ F. Adamski, *Integralna wizja kultury u podstaw chrześcijańskiego wychowania*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin: RW KUL 2000, s. 15–20.

³⁷ M. Gogacz, *Osoba zadaniem dla pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa: Navo 1997, s. 39.

i uzasadniania kluczowych twierdzeń, jak i cel – pełnia życia osobowego człowieka, nie są formułowane bez filozoficznego, zwłaszcza antropologicznego odniesienia. Każda z istniejących koncepcji pedagogicznych w naturalny sposób zakłada określoną wizję świata i człowieka, która pozostaje poza zakresem kompetencji pedagogiki. Pedagogika ją jedynie zakłada, czyni punktem wyjścia dla dalszego dyskursu w obszarze swoich badań. Wynika z tego, że pedagogika nie jest nauką autonomiczną wobec filozofii. Pedagog musi zatem być świadomy tego, jaka to filozofia i czy spełnia ona kryteria racjonalności i sensowności dyskursu naukowego. W obliczu współczesnego zamętu myślenia o człowieku, określanego mianem „błędu antropologicznego”, szczególnie w konfrontacji z dynamicznie rozprzestrzeniającą się ideologią tzw. multikulturalizmu, głoszącego równoprawność różnych antropologii i różnych teorii wychowania, zaznacza się pilna potrzeba przypomnienia i krytycznego odbudowania tradycji pedagogiki personalistycznej. Wychowanie winno być zakotwiczone w etyce jako teorii moralności i rozumiane jako aktualizacja potencjału człowieka w perspektywie „bycia-dla-drugiego”. Aktualizacji domaga się cała natura ludzka, a więc życie biologiczne, popędowo-zmysłowe, a nade wszystko intelektualno-wolitywne.

Słowa kluczowe: personalizm, wychowanie, pedagogika personalistyczna, antropologia chrześcijańska.

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE CHRISTIAN CONCEPT OF EDUCATION

Abstract

Pedagogy is not an autonomous science, independent in terms of cognitive theory and methodology from other sciences. Both the subject – man, the method – a specific way of explaining and justifying key statements, and the goal – the fullness of a person's personal life, are not formulated without a philosophical, especially anthropological reference. Each of the existing pedagogical concepts naturally assumes a specific vision of the world and man, which remains beyond the competence of pedagogy. Pedagogy only assumes it, makes it a starting point for further discourse in the area of its research. It follows that pedagogy is not an autonomous science in relation to philosophy. Therefore, the educator must be aware of what kind of philosophy it is and whether it meets the criteria of rationality and reasonableness of scientific discourse. In the face of the contemporary confusion of thinking about man, referred to as the “anthropological error,” especially when confronted with the dynamically spreading ideology of the so-called multiculturalism proclaiming the equality of different anthropologies and different theories of education, there is an urgent need to recall and critically rebuild the tradition of personalistic pedagogy. Upbringing should be anchored in ethics as a theory of morality and understood as the actualization of human potential in the perspective of “being-for-others.”

Key words: personalism, upbringing, personalistic pedagogy, Christian anthropology.

ANTHROPOLOGISCHE GRUNDLAGE DES CHRISTLICHEN ERZIEHUNGSKONZEPTE

Abstrakt

Die Pädagogik ist keine autonome Wissenschaft, die theoretisch und methodisch unabhängig von anderen Wissenschaften ist. Sowohl der Gegenstand – der Mensch – als auch die Methode – eine bestimmte Art und Weise, zentrale Aussagen zu erklären und zu begründen – und das Ziel – die Fülle des persönlichen Lebens des Menschen – werden nicht ohne einen philosophischen, insbesondere anthropologischen Bezug formuliert. Jedes der bestehenden pädagogischen Konzepte setzt natürlich ein bestimmtes Welt- und Menschenbild voraus, das der Pädagogik fremd ist. Die Pädagogik setzt sie lediglich voraus, macht sie zum Ausgangspunkt für den weiteren Diskurs in ihrem Forschungsgebiet. Daraus folgt, dass die Pädagogik keine von der Philosophie unabhängige autonome Wissenschaft ist. Der Pädagoge muss sich daher bewusst sein, um welche Art von Philosophie es sich handelt und ob sie den Kriterien der Rationalität und Sinnhaftigkeit des wissenschaftlichen Diskurses entspricht. Angesichts der zeitgenössischen Verwirrung des Denkens über den Menschen, die als «anthropologischer Irrtum» bezeichnet wird, insbesondere in Konfrontation mit der sich dynamisch ausbreitenden Ideologie des so genannten Multikulturalismus, der die Gleichwertigkeit verschiedener Anthropologien und verschiedener Erziehungstheorien proklamiert, besteht die dringende Notwendigkeit, sich auf die Tradition der personalistischen Pädagogik zu besinnen und diese kritisch zu erneuern. Die Erziehung sollte in der Ethik als Theorie der Moral verankert sein und als Verwirklichung des menschlichen Potentials in der Perspektive des «Für-den-Anderen-Seins» verstanden werden. Diese Verwirklichung fordert bezieht sich auf die gesamte menschliche Natur, also das biologische Leben, die Triebe und Sinne und vor allem das intellektuelle und moralische Leben.

Schlüsselwörter: Personalismus, Erziehung, personalistische Pädagogik, christliche Anthropologie.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F., *Integralna wizja kultury u podstaw chrześcijańskiego wychowania*, w: M. Nowak, T. Ozóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin: RW KUL 2000, s. 15–20.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” (1993), nr 2, s. 7–31.
- Blachnicki F., *Ruch Światło-Życie jako pedagogia Nowego Człowieka*, w: F. Blachnicki (red.), *Charyzmat i wierność*, Carlsberg: Światło-Życie 1985, s. 103–124.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem dla pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa: Navo 1997.
- Jan Paweł II, *Centesimus Annus (1991)*, Lublin: RW KUL 1998.
- Kobyliński A., *Światopogląd katolicki w kontekście postmodernizmu*, „Ateneum Kapłańskie” 571 (2004), s. 529–541.

- Kostrubiec B., *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2004.
- Krąpiec M.A., *Sens kultury chrześcijańskiej*, Lublin: Fundacja Instytut Edukacji Narodowej 2004.
- Kunowski S., *Polscy teoretycy wychowania*, w: M. Krąpiec, P. Taras, J. Turowski (red.), *Wkład Polaków do kultury świata*, Lublin: TN KUL 1976, s. 224–247.
- Mariański J., *Kościół katolicki w społeczeństwie obywatelskim. Refleksje socjologiczne*, Lublin: RW KUL 1998.
- Michałowski S.C., *Kategorie edukacyjne w pedagogii współlbycia osobowego*, w: A. Ryńio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a nowoczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 180–219.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna – wyzwanie i nadzieja dnia dzisiejszego*, w: K. Guzowski, A. Kostenecka, G. Barth (red.), *Osoba a wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013, s. 13–33.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna w kontekście współczesnych tendencji w edukacji*, w: A. Balicki, T. Guz, W. Lis (red.), *Szkoła – edukacja i wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010, s. 213–235.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: WAIp 2008.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Możliwości wychowania. Narracje nauki, praktyki i ideologii*, w: R. Chałupniak, T. Michalewski, E. Smak (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Opole: Wydawnictwo Wydziału Teologicznego UO 2014, s. 67–80.
- Ostrowska U., *Antropologia i pedagogika w kręgu wiedzy nauk o człowieku*, „Paedagogia Christiana” 47 (2021), nr 1, s. 141–164.
- Rodziński A., *Na orbitach wartości*, Lublin: RW KUL 1998.
- Ryk A., *Współczesna rodzina wobec wybranych problemów ponowoczesności*, w: B. Muchacka (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej 2008, s. 31–45.
- Sareło Z., *Postmodernizm w pigułce*, Poznań: Pallottinum 1998.
- Schoenebeck H. von, *Wolność od wychowania*, tłum. G. Sowiński, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.
- Smołka E., *Filozofia kształtowania charakteru*, Tychy: Maternus Media 2005.
- Stein E., *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*, red. B. Beckmann-Zöller, tłum. G. Sowiński, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2015.
- Stein E., *Filozofia psychologii i humanistyki*, red. B. Beckmann-Zöller, tłum. P. Janik, M. Baran, J. Gaca, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych 2016.
- Styrz M., *Czynniki wpływające na stabilność pierwszych małżeństw w Polsce*, „Studia Demograficzne” (2010), nr 1–2, s. 27–60.
- Szymoń J., *Postawy prospołeczne a religijność*, „Roczniki Psychologiczne” 5 (2002), s. 181–193.
- Śliwak J., *Altruizm a religijność człowieka – badania empiryczne*, „Roczniki Filozoficzne” 41 (1993), nr 4, s. 41–52.
- Śliwak J., Szafrńska M., *Poziom altruizmu a przeżywane relacje religijne do Boga*, w: T. Doktor, K. Franczak (red.), *Postawy wobec religii. Psychologiczne uwarunkowania*

- i konsekwencje*, Warszawa: Salezjański Instytut Wychowania Chrześcijańskiego 2000, s. 161–185.
- Wielgus S., *Postmodernizm*, w: R. Czekalski (red.), *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, Płock: Płocki Instytut Wydawniczy 2001, s. 33–48.
- Wolicka E., *Biblijny archetyp człowieka*, w: T. Styczeń (red.), *Jan Paweł II. Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku”*, Lublin: RW KUL 1998, s. 159–183.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce: Strzelec ²1998.

Wojśław Czupryński – duchowny Kościoła rzymskokatolickiego (archidiecezja warmińska), doktor habilitowany teologii, adiunkt w Katedrze Teologii Pastoralnej i Katechetyki na Wydziale Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, adiunkt w Instytucie Nauk Społecznych Akademii Policji w Szczycie, dyrektor Wydziału Duszpasterstwa Rodzin Kurii Archidiecezji Warmińskiej. Główne obszary badawcze: odnowa parafii i duszpasterstwa – eklezjologiczna dedukcja teologii pastoralnej, kerygmaticzna odnowa katechezy i nowa ewangelizacja; małżeństwo i rodzina w kontekście współczesnych wyzwań kulturowych. Opublikował m.in.: *Odnowa parafii i duszpasterstwa. Deuterokatechumenalna koncepcja chrześcijańskiej formacji w myśli i dziele ks. Franciszka Blachnickiego* (2011), *Jak przepowiadać dziś? Głoszenie Słowa Bożego w służbie chrześcijańskiej wiary* (2014), *Małżeństwo i rodzina w świadomości policjantów na przykładzie studentów Wyższej Szkoły Policji w Szczycie* (2021). Adres do korespondencji: wojśław.czuprynski@uwm.edu.pl.