

## OD KLASYKI DO AWANGARDY: CZYTELNOŚĆ AKSJOLOGICZNA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

*Jeśli nie znasz portu przeznaczenia,  
wiatry pomyślne nie będą ci wiatry.  
[Lucius Annaeus Séneca]*

Człowiek początku XXI w. może poszczycić się licznymi osiągnięciami we wszystkich dziedzinach życia. Błyskawiczny rozwój techniki, zdobycze z zakresu medycyny i technologii informatyczno-informacyjnej sprawiają, że przyszłość ludzkości jawi się optymistycznie (?)<sup>1</sup>. Ale jednocześnie ten sam wzrost ekonomiczny powoduje daleko idące zmiany kulturowe, cywilizacyjne, jak również mentalne. Daje się zaobserwować coraz większe dążenie współczesnego człowieka do konsumpcji towarów i usług, której nie obwarowuje już żadna granica. Prawo popytu i podaży zaczyna dominować we wszystkich dziedzinach życia, dotycząc również samej istoty osoby ludzkiej, świata wartości i wychowania. W takiej przestrzeni powstają liczne *konceptje myślicieli i mącicieli* politycznych, społecznych i *edukacyjnych*. Przekonujemy się dziś o prawdziwości starożytnej maksymy, zgodnie z którą *témpora mutantur et nós mutámur in illis* (czasy się zmieniają i my zmieniamy się w nich). To, co od wieków stanowiło zasadę (gr. *avrch*), cnotę (gr. *avrpettē*), cel (gr. *telos*) oraz granicę (gr. *peras*), dzisiaj jest czymś daleko „wyzwolonym” i niejednoznacznym<sup>2</sup>. Zwiastunem tych niepokojących zjawisk są dziś:

- zanegowanie ontologicznej różnicy pomiędzy dobrem i złem
- odrzucenie obiektywnej różnicy pomiędzy prawdą i fałszem
- zakwestionowanie zasady i celu
- negacja ontologicznego ukonstytuowania i struktury rzeczy.

---

<sup>1</sup> Zob. W. Cichosz, *Śladami wielkich filozofów*, Warszawa 2002; *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001; *Wychowanie – wolność – granica*, red. E. Wójcik, „Gdyński Kwartalnik Pedagogiczny”, 2003, nr 2, s. 49-52; *Tożsamość szkoły i katechety w obliczu współczesnych wyzwań kulturowych*, „Gdańskie Materiały Katechetyczne”, 2003, nr 11, s. 87-93; *Pasja etosu nauczyciela*, red. Z. Kropidłowski, „Universitas Gedanensis”, 2001, nr 2 (24), s. 49-57; *Czy szkoła katolicka może ulegać postmodernizmowi?*, w: *Wychowanie w szkole katolickiej*, red. A. Sowiński i ks. A. Dymmer, „Szkoła Katolicka”, Szczecin 2000, s. 97-107.

<sup>2</sup> Por. W. Cichosz, *Śladami wielkich filozofów*, dz. cyt., s. 15.

Taka tragedia rozgrywa się na naszych oczach: upadają autorytety (*grands récits*); scjentyzm, hedonizm i pragmatyzm stają się zasadą życia; konsumpcyjno-emancypacyjna filozofia postmodernistyczna dostrzegalna jest na każdym kroku; w imię pluralizmu i tolerancji zanikają istotne różnice ontologiczne (programowy ateizm, manipulacja intelektualna i chaos terminologiczny), a człowiek – jak w filozofii Protagorasa – staje się miarą wszechrzeczy (*panton metron ho antropos*). W ten sposób znosi się w pewnym sensie koncepcję samego wychowania. Jeżeli bowiem pedagogika jest definiowana jako nauka o wychowaniu, to jedynym słowem bezspornym jest tutaj przyimek „o”.

Ten „dreszcz metafizyczny” zostaje wywołany u wielu. Gdy jedni „nową filozofię” uwielbiają za wolność, to drudzy przeklinają za relatywizm. Wychowanie chrześcijańskie *do wolności* staje więc w perspektywie tzw. postmodernistycznej *wolności od*. Widać to zwłaszcza teraz, gdy edukacja przeżywa głęboki i rozległy kryzys. Prelegent również jest „za” wolnością *do*, a nie wolnością *od*, albowiem lepiej być wolnym ze względu na dobro ważniejsze od samej wolności, niż pozostawać wolnym bez względu na wszystko.

## 1. Rozmycie aksjologiczne

Zadania nauczycielskie i wychowawcze zawsze były przedmiotem szczególnej troski Kościoła, który w ten sposób realizuje nakaz Jezusa Chrystusa: *Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody (...), uczyć je zachowywać wszystko, co wam przykazałem* [Mt 28, 19-20]<sup>3</sup>. Wydaje się jednak, że dzisiaj ta troska jest jeszcze bardziej wzmożona i konieczna. Nie tylko język, ale i cały świat wartości zaczynają tracić – z szybkością ciągu geometrycznego – swoje właściwe zadania. Mimo wszystko *nie wolno tworzyć psychozy lęku i zagrożenia, ale starać się dostrzec realne – a nie urojone – niebezpieczeństwa*. Nie wolno głosić rozpacz! Bóg prowadzi nas przez nowe meandry kultury i doświadczeń. Choć całe społeczeństwo, a w szczególności dzieci i młodzież, są poddani oddziaływaniu różnych opinii świata kiczu i sloganów, to nauczyciel, jak Dobry Pasterz, szuka owiec i bezpiecznie je prowadzi.

Należy jednak pamiętać, że toczący się spór o szkołę i wychowanie nie jest *sensu stricto* dyskusją znużonych teoretyków. Dyskutanci stoją przed skomplikowanym dylematem *wyboru wartości zasadniczych*. Piłatowe *quid est veritas* wybrzmiewa szerokim echem

---

<sup>3</sup> Benedykt XV, List Apostolski *Communes Litteras* (1919); Pius XI, Encyklika O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini Illius Magistri* (1929); Pius XII, *Humani generis* (1950); Jan XXIII, *Mater et Magistra* (1961); Jan XXIII, *Pacem in terris* (1963); Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* (1965); Sobór Watykański II, Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium* (1965); *Statuty III Synodu Gdańskiego. Misja ewangelizacyjna Kościoła Gdańskiego na początku nowego tysiąclecia, Posługa nauczania i wychowania*, Gdańsk 2001.

po dziś dzień. Problem dotyczy odpowiedzi na pytanie: *czy pozostać wiernym wyznawanym dotąd wartościom czy też poddać się prądowi przemian; zmierzać ku źródłom czy też nowym perspektywom; być wiernym klasyce czy awangardzie; opozycji czy syntezie?* W kontekście powyższych pytań należy przypomnieć klasyczne pojęcie prawdy, która stanowi własność myśli sformułowanej jako sąd o tym, co jest, że jest – *to ta onta doksadzein aletheuein dokei soi einai*<sup>4</sup>.

Wychowanie chrześcijańskie nie pozostawia w tej kwestii żadnych wątpliwości. Promuje wychowanie, które w centrum swoich zabiegów pedagogicznych stawia osobę ludzką, której mają służyć takie wartości jak: prawda, dobro, autorytet, samodyscyplina, wymaganie od siebie i innych, kształtowanie silnej woli i charakteru, pokora wobec świata i życia, uczciwość, sumienność i pracowitość<sup>5</sup>. Chrześcijański program wychowawczy odwołuje się nie tylko do pedagogiki personalistycznej<sup>6</sup> i doświadczeń Kościoła, ale nade wszystko do Osoby Jezusa Chrystusa.

## 2. Od klasyki do awangardy

Od czasów starożytnej Hellady człowiek jawi się jako istota poznająca i teoretycznie formułująca sądy (*gnosai kai theoresai*). Człowiek mądry to nie ten, który doznaje tylko wrażeń, który jedynie „gapi się” na otaczający go świat i potrafi coś wytworzyć, opierając się na posiadanym doświadczeniu. Jest nim ten, kto zna odpowiedź na pytanie „dla-czego” (*día ti*)? Gdy ludzie z doświadczenia wiedzą tylko, „że” coś ma miejsce, to ludzie mądrzy rozumieją „dla-czego”. Być człowiekiem mądrym, to rozumieć i znać przyczyny<sup>7</sup>. A zatem wobec współczesnych sporów i dyskusji nie można przyjmować postawy biernego obserwatora rzeczywistości. Wręcz przeciwnie, *należy zdiagnozować współczesne choroby cywilizacyjne, by odrzucić fałszywe recepty na szczęście i rozpocząć właściwą terapię*<sup>8</sup>. Według niektórych

---

<sup>4</sup> P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze*, Radom 2002, s. 78.

<sup>5</sup> W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, dz. cyt., s. 199-209.

<sup>6</sup> Pedagogika personalistyczna dostrzega w człowieku świat sam w sobie, który swe istnienie zawdzięcza Bogu, będąc stworzonym na Jego obraz i podobieństwo. Egzystencja ludzka jest więc darem, w który wpisuje się zadanie stawiania się na wzór Tego, z którego wzięła początek (*desiderium naturale in visionem beatificam*). Ten pierwiastek zarówno w antropologii, jak i w pedagogice personalistycznej jest traktowany jako priorytetowy (immanentność i transcendentność bytu ludzkiego). Jednym z największych współczesnych orędowników pedagogiki personalistycznej jest Jan Paweł II, który w swoich encyklikach, adhortacjach, listach, przemówieniach i homiliach podkreśla, że jej podmiotem jest osoba i dlatego jest nieporównywalna z jakąkolwiek twórczością dokonywaną względem martwej materii, stanowiącej jedynie przedmiot czynności.

<sup>7</sup> W. Dyk, *Meandry myśli filozoficznej*, Szczecin 2001, s. 9.

<sup>8</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.

„nauce i wychowaniu musimy przywrócić nadrzędną rolę pytania dla-czego? – dopiero wówczas żyć i wychowywać będziemy z sensem”<sup>9</sup>.

Obserwując reorientację pedagogiki ze *scire propter ipsum scire* (poznawać ze względu na samo poznanie; poznać, aby wiedzieć) na *scire propter uti* (poznać, aby korzystać) jesteśmy świadkami procesu ścierania się różnych cywilizacji. Utylitaryzm w sferze materialnej prowadzi do przekształcenia nauki w technologię, a w sferze humanistycznej – do przekształcenia pedagogiki w ideologię. Nie moralność, nie sztuka, nie religia, nie dziedzictwo greckie i rzymskie, nie chrześcijaństwo, ale właśnie nauka-technika jest dziś traktowana jako uniwersalny wkład Zachodu do kultury światowej. Fizyka metafizyczna (dlaczego? – *to know why*) została zamieniona na fizykę matematyczną (na pytanie *jak?* oraz *ile?* – *to know how*).

Antidotum może tu być klasyczne ujęcie nauki i kultury. Jak łacińska *cultura* oznaczała uprawę roli, tak Ciceron wskazywał na zachodzące podobieństwo pomiędzy uprawą roli a wychowaniem człowieka, mówiąc, że tak jak ziemię trzeba przygotować i pielęgnować, aby wydała plon, tak również człowiek wymaga odpowiedniej uprawy, aby wzrastały w nim cnoty i wyplenione były wady (*cultura animi* – kultura duszy). Kultura w sensie klasycznym jest uzupełnieniem braków natury (doskonaleniem) kierowanym za pomocą rozumu. Podmiotem i celem kultury jest zawsze człowiek. Wychowanie polegające na ***usuwaniu wad i zaszczerpianiu cnót*** jest więc ciągłym dysponowaniem człowieka do tego, aby umiał kierować własnym życiem ku autentycznemu dobru. Kultura-wychowanie ma na względzie dobro człowieka w perspektywie całego jego życia, jak również osiągnięcia celu ostatecznego. Ta uprawa rozumu, aby sam następnie mógł uprawiać podmiot, którego jest władzą, ma dla życia człowieka znaczenie kluczowe<sup>10</sup>. Doceniając rolę i wagę nauki w kulturze, należy również widzieć jej źródła, granice i cel.

### 3. Budowanie chrześcijańskiej kultury i cywilizacji miłości

Wobec powyższych sformułowań można doświadczyć prawdziwości myśli przewodniej naszego sympozjum: ***Powołanie nauczyciela: dar i zadanie!*** Nauczyciel zatroskany to przede wszystkim świadek, autentyczny entuzjasta, pasjonat, kochający to co robi, człowiek prawdziwy (odróżnia dobro od zła, prawdę od fałszu). Te cechy są dzisiaj priorytetowe, albowiem nie opisy rzeczywistości, nie mechanizmy kulturowo-socjologiczne zdecydują o

---

<sup>9</sup> P. Jaroszyński, dz. cyt., s. 337.

<sup>10</sup> P. Jaroszyński, dz. cyt., s. 323.

przyszłości, ale świadectwo życia, tożsamość chrześcijańska i czytelność aksjologiczna nauczyciela *tu i teraz*.

Arcymistrzowską intuicją wykazali się starożytni Grecy. W ich języku termin *schole* (łac. *otium*) oznacza odpoczynek, jednak nie odpoczynek fizyczny (gr. *anapausis*) w sensie wakacji, ale odpoczynek duchowy, polegający na przebywaniu wśród ludzi, którzy są dla siebie nawzajem życzliwi i wspólnie poszukują prawdy, dzielą się nią i radują się z jej odnalezienia. *Schole* to również satysfakcja z pogłębienia się wzajemnych więzi i wspólnego przebywania.

#### 10 postulatów nowej kultury

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| 1. Personalizm chrześcijański            | 6. Tworzenie nowej przyszłości    |
| 2. Bóg Stwórcą i Panem życia             | 7. Społeczny optymizm             |
| 3. Postawa otwartości wobec innych       | 8. Dystans wobec materializmu     |
| 4. Apostolstwo wspólnot chrześcijańskich | 9. Dokonywanie właściwych wyborów |
| 5. Nieustanne samodoskonalenie           | 10. Umiejętność świętowania       |

Tak więc personalistyczne ujmowanie procesu edukacji i wychowania wskazuje na przechodzenie od modelu szkoły-instytucji do koncepcji szkoły-wspólnoty. Wychowanie staje się służbą: ***darem i zadaniem – dla rozwoju człowieka***. Proponowane wychowanie do wolności nabiera szczególnego znaczenia w Nowym Testamencie. Jezus Chrystus własnym przykładem ukazał szkołę w duchu *proegzystencji*, czyli bycia dla drugich (czynienie daru z siebie). Bycie prawdziwym wychowawcą wymaga więc nie tylko odpowiedniego „przygotowania technicznego”, ale ukształtowania własnego człowieczeństwa. ***Jeżeli nauczyciel nie wzbudza zaufania, staje się tyranem!*** A zatem do dziś jest aktualna zasada Platona – *ageometretos medeis eisito* – by do Akademii nie wstępowały osoby niekompetentne – Młodzi XXI wieku nadal czekają na nauczyciela-mistrza, czyli kogoś, kto potrafi ich zafascynować [J. Tarnowski].

## SUMMARY

### FROM THE CLASSIC PERIOD TO AVANT-GARDE: AXIOLOGICAL LEGIBILITY OF A TEACHER-EDUCATOR

Economic growth causes profound cultural, civilization and mental changes. The law of demand and supply is beginning to dominate all areas of life. The signs of alarming phenomena today are:

- negating the ontological difference between good and evil;
- rejecting objective difference between the truth and the false;
- questioning the rule and the aim;
- negating ontological constitution and structure of things.

Nowadays we can observe the decline of authorities: scientism, hedonism and pragmatism are becoming the rules of life. However, we should not turn to despair. A special task and gift is the calling of the teacher, who should first of all be the witness, an authentic enthusiast, a person who loves what they are doing, a true man distinguishing between good and evil and the truth from the false. Personalistic formulating of the process of education and upbringing points at the passage from the model of a school-institution to the concept of a school-community.

KAZIMIERZ SOPUCH  
GDYNIA

## JA - AUTORYTET

*...wokół człowieka rozgrywa się  
cały dramat świata...*  
M. A. Krapiec

Powyższe stwierdzenie jest tak uskrzydlające, że mogliby się pod nim podpisać i twórcy wielkich religii, i twórcy wielkich filozofii. Wyjęte z kontekstu<sup>1</sup> odrywa się od konkretnej religii czy filozofii i określa człowieka jako centrum świata. Jednak aby człowieka złączyć z wszechświatem, potrzebna jest i religia, i filozofia.

Uznając człowieka jako centrum autorytetu chcę wskazać, że w ostateczności to on musi podjąć decyzję orzekającą, jak działać. Działanie to nabiera cech dramatycznych tylko wtedy, gdy człowiek świadomie wybiera między różnymi możliwościami, wiedząc jednocześnie, iż wybierając, staje się odpowiedzialny za wybór i czyn. Istoty, których „wierzeniem i tradycją” jest „bicz i jarzmo z dzwoneczkami”<sup>2</sup> nie przeżywają dylematów moralnego wyboru, mąk egzystencjalnych. Stan błogości dany jest wielu, ale coraz częściej „pokorne owieczki” są targane „kosmicznym wichrem” i zmuszane do odpowiedniego ustawienia się: z wiatrem czy pod wiatr? Wtedy szukają autorytetu, a nie znajdując go ani wokół siebie, ani w sobie, doznają poczucia rozdarcia.

### **Źródła autorytetu**

W każdej, nawet najmniejszej społeczności pojawia się autorytet, który wskazuje drogę innym. Jest on bądź narzucony, bądź wyłania się z grupy, która go wybiera. Sposób istnienia autorytetu w określonej społeczności (społeczeństwie) wskazuje na panujący tam system rządzenia: autorytarny lub demokratyczny. Każdy z nich odwołuje się do określonych wartości, które go legitymizują. Systemy autorytarne szukały (i szukają) uzasadnienia racji swego istnienia, siły sprawczej bądź w świecie pozaziemskim (religie i najrozmaitsze wierzenia),

---

<sup>1</sup> A. Krapiec wbudował je w zdanie o wierzeniowym źródle istoty człowieka, odwołując się do Pisma św.: „Według koncepcji biblijnej człowiek jest specjalnym dziełem Boga; wokół człowieka rozgrywa się cały dramat świata, dramat, w którym bierze udział bezpośrednio Bóg, i to tak dalece, że się wcielił dla nadania ostatecznego «sensu» ludzkiemu życiu, które w oderwaniu od Boga jest niezrozumiałe”. A. M. Krapiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1974, s. 6.

<sup>2</sup> Odwołuję się do wiersza Puszkina *Wolności siewca*, w przekładzie J. Tuwima, *Z rosyjskiego*, PIW 1954, s. 168.

bądź w ideologiach, tworzonych zwykle *post factum* dla usprawiedliwienia i „uświęcenia” podjętych działań. Systemy demokratyczne powołują się na lud, który udziela swojej mocy przywódcom. Często wzmacnia się siłę ludu, powołując się na pozaziemskie źródło. Wyraził to najpiękniej po polsku Miłosz: „Pan da siłę swojemu ludowi”<sup>3</sup>. Czyniono tak od wieków – wystarczy powołać się na Abrahama, który swój lud prowadził zgodnie z wolą Jahwe i zarządzał ludem tak, jak nakazywał mu Bóg w sennych widzeniach.

Autokrata najczęściej (i najchętniej) powołuje się na siłę wyższą, która daje mu „moc” przemawiania w imię takiej siły, tłumaczenia jej zamierzeń wobec człowieka oraz rządzenia ludźmi tak, jak tego życzy sobie owa siła. Oczywiście, są to tylko najważniejsze uzasadnienia posiadania mocy, historia autorytaryzmu zna ich daleko więcej. Czynił tak każdy „pomazaniec boży”, koronując się na cesarza czy króla, czynili przywódcy różnych religii, a jeszcze częściej i chętniej szarlatani wszelkiej maści, tworząc nowe sekty i nowe „objawione” religie. Wielebny Moon, który ogłosił się nowym Chrystusem, nie cierpi na brak wyznawców. Autorytet tych ludzi, zarówno w ich mniemaniu, jak i w mniemaniu wyznawców, ma solidną, pozaziemską podstawę i jako taki nie może być kwestionowany. Aby wzmocnić swoją siłę i swój autorytet, autokraci bądź powoływali kapłanów, którzy tłumaczyli podwładnym istotę ich mocy, bądź sami wcielali się w Najwyższych Kapłanów i namiestników Boga. W dziele tym często pomagali im filozofowie, uzasadniając logicznie wywody tamtych. Tworzyła się ziemską „trójca” władzy i autorytetu: władcy, kapłani, filozofowie. Ale i w ten sposób „umocowane” systemy w końcu padały, zwyciężane przez inne. Nie tłumaczmy, dlaczego – historia rozwoju ludzkości zna odpowiedzi.

Nie wszyscy autokraci powoływali się na siły transcendentalne – szukano uzasadnień ziemskich bądź przyjmując istniejącą już ideologię, bądź tworząc ją dla doraźnych potrzeb. Każda z tych ideologii miała uszczęśliwiać określony „lud” czy „naród”, często tylko wybraną klasę społeczną. Rządzący w imię tych ideologii mieli potrzebną im legitymizację, a rządzeni uzasadnienie, dlaczego muszą się podporządkować przywódcom – wszak oni działają dla dobra rządzonych. Tylko czasem podwładni buntowali się – działo się tak wtedy, gdy niektórzy z rządzonych, nadmiernie ciemiężeni przez swoich władców, zaczęli głosić tezę, że władza wodzów, ich autorytet wcale nie jest warunkowany przez siły wyższe, ale ma całkiem ziemską, a nawet „przyziemną”, podstawę. Wtedy pojawiali się nowi przywódcy, czerpiący autorytet z ludu, głosząc jednocześnie owemu ludowi, że będą jemu służyli. Słowa przeważnie nie dotrzymywali, ich pozornie demokratyczne rządy przeradzały się niebawem w auto-

---

<sup>3</sup> Inskrypcja na pomniku ku czci poległych w 1970 r. w Gdańsku.



kratyczne, ponieważ szybko się orientowali, że niezależność w rządzeniu zyskuje się łatwiej, powołując się na siły wyższe. Jeżeli odrzucali bogów, musieli stworzyć ideologie „świeckie”. W imię tych ideologii, stworzonych oczywiście dla dobra podwładnych, rządili.

Były to początki demokracji, w której lud był dawcą władzy – rządzący swoją siłą i autorytet czerpali od tych, którzy ich wybierali i którzy mogli rządzącym odebrać swoje pełnomocnictwo. Demokracja przez wiele wieków udoskonalała się i przeobrażała, gdyż zawsze rządzący mieli chęć ucieczki w autokrację w sposób trudny do zauważenia przez rządzonych, a gdy już to zauważyli, okazywało się, że proces uniezależniania się władców był na tyle zaawansowany, że zdobytej władzy nie dawali sobie odebrać. Lud jakoś sobie z tym radził, w ciągu wieków utworzono szereg zabezpieczeń, utrudniających wybranym przedstawicielom ludu ucieczkę w autokratyzm. I tak doszło do stwierdzenia, przypisywanego Churchillowi, że jest to wprawdzie system niedoskonały, ale najlepszy z możliwych.

Rozważając problem łączności autorytetu i władzy warto zapytać, czy władza ma charakter instrumentalny, czy autoteliczny. Ci, którzy nie uznają władzy za jakąkolwiek wartość, nie pragną jej ani dla siebie, ani dla innych, a o rządzących zwykle wypowiadają się „oni”, chcąc się w ten sposób odciąć od „bagna”, które towarzyszy sprawowaniu władzy. Ci, którzy władzy pragną i o nią walczą, głoszą, że chcą jej dla niej samej, aby „pomagać innym”. Po jej zdobyciu zapominają o tych uzasadnieniach i zaczynają traktować posiadaną już władzę jako dobro instrumentalne, pomagające w osiągnięciu własnych korzyści. Tylko nielicznym udaje się nadal postępować tak, jak głosili. Ci zyskują uznanie wyborców i, w systemach demokratycznych, ponownie zdobywają władzę. Wreszcie i oni, po określonym czasie sprawowania rządów, zaczynają traktować ją instrumentalnie, bo nie mogą się oprzeć „magii” zdobywania, przy pomocy władzy, określonych dóbr. Wtedy zaczyna się proces detronizacji, trudny, przewlekły, wstydlivy, któremu towarzyszy „kurczowe trzymanie się stołków”, aż wreszcie następuje nieunikniony moment „odcięcia”, zawsze bolesny, nawet wtedy, gdy działa jeszcze „odium”. Historia zna bardzo wiele przykładów takich procesów, w tym historia Polski - nie tylko dawna, ale i współczesna. Pamiętamy, jak trudno było Wałęsie zrozumieć, że „ludzie już go nie chcą” (wcześniej, w końcu roku 1970, nie mógł tego zrozumieć inny przywódca, z innego systemu politycznego, co świadczy, że problem jest powszechny), jak boleśnie odczuł konieczność opuszczenia stanowiska premier Buzek, który do końca był przekonany, że czyni dobro, jak inny przywódca dawniej wielkiego związku zawodowego (i nie tylko) miotał się między skrajnościami, by wreszcie przekonać się, że nie jest w opinii Polaków godnym kandydatem na stanowisko prezydenta.

Jak to więc jest z tym stosunkiem Polaków do władzy? Kiedyś poznawałem ten problem, przy okazji badania stosunku Polaków do określonych wartości<sup>4</sup> – uznałem wtedy, że w stosunku Polaków do władzy widoczne jest wielkie skrzywienie psychiczne, moralne. To lata niewoli, okupacji obcych wojsk, obcych rządów wyrobiły w nas taki stosunek do władzy. Dlatego ciągle walczyliśmy z jej przedstawicielami, często w imię szczytnych ideałów, a gdy walczący zdobywają władzę, sami stają się jej niewolnikami i popełniają te same błędy. Brak naszemu narodowi wiekowej tradycji korzystania z władzy, a jednocześnie i edukacji, stosowania jej w sposób demokratyczny, wspólnie uznawany i szanowany. Powszechnie się mniema, jakże często nie bez przyczyny, że skoro ktoś chce zdobyć władzę, to nie po to, by służyć, ale po to, by zaspokoić swoje ambicje i „urządzić się”.

Postawiłem wtedy postulat, ważny i dzisiaj, że należy jak najszybciej przystąpić do szeroko zaplanowanych badań nad funkcjonowaniem władzy i to zarówno w sensie obiektywnym, biorąc pod uwagę wykonywanie określonych czynności, jak i subiektywnym, w świadomości rządzących i rządzonych. Bez pełnego zrozumienia tego fenomenu nie potrafimy wychować nowych pokoleń do takiego sprawowania władzy, które zyskałoby powszechne uznanie i wykluczyło permanentne jej nadużywanie.

### **Autorytet moralny**

Trudno być autorytetem, „stojąc na czele”, pełniąc określoną funkcję w hierarchii władzy. Im wyżej szczytu, tym trudniej. Udaje się to tylko nielicznym, którzy nie tylko uzasadniają swoją „moc” odwołując się do sił wyższych czy „ludu”, ale noszą ją w sobie, preferując te wartości, które czynią ich naturalnymi przywódcami moralnymi. Bycie w zgodzie z wartościami moralnymi jest warunkiem koniecznym stania się autorytetem dla innych<sup>5</sup>. A co to znaczy „bycie w zgodzie”? Znaczący to, co niesprzeniewierzenie się w działaniu zasadom moralnym, głoszonym publicznie. Autorytet moralny musi więc być co najmniej wzorem postępowania dla innych, ale jeszcze lepiej, aby był ideałem, według którego, jak podług określonego wzorca, ustala się sposób realizowania pożądanych stanów rzeczy. Bycie ideałem udaje się tylko najlepszym, ale też to oni są wynoszeni na ołtarze, nie tylko te religijne, lecz również świeckie, wpisywani do panteonów i dopiero z tej wysokości stawiani za wzór.

---

<sup>4</sup> Por. *Władza i kierownicze stanowisko – wartości nie uznawane, nie odczuwane*, w: *Na obrzeżu*, Oficyna Wydawnicza „Stopka”, Łomża 2001.

<sup>5</sup> Nie wdając się w niekończące się dyskusje między filozofami, etykami i socjologami moralności moralność rozumiem w sensie wartościującym jako „...ocenę czyjś postępowania na gruncie jakiegoś społecznie funkcjonującego systemu ocen i norm moralnych”. Por. *Wielka Encyklopedia Powszechna*, PWN, Warszawa 1966, t. 7, s. 461.

Jaka jest „kondycja moralna” końca XX i początku XXI wieku? Mam na uwadze nie konkretnych ludzi i ich kondycję moralną, lecz ogólną atmosferę sprzyjającą czynieniu dobra oraz to, co we współczesnym świecie uważa się za dobro.

Uwaga pierwsza: współczesny świat nie ma jednego zdecydowanego centrum, określającego, co dobre a co złe. Nigdy go nie miał, ale były centra dominujące. Wiek XX skutecznie je likwidował, począwszy od pierwszej wojny światowej, poprzez faszyzm i komunizm, drugą wojnę światową i rozlanie się komunizmu poza granice Związku Radzieckiego, który to komunizm skutecznie niszczył autorytet moralny poszczególnych Kościołów, w tym swojego, prawosławnego oraz, szczególnie, katolickiego. I chociaż w końcu przegrał, to „homo sovieticus” pozostał i straszy świat.

Już nie tylko sprzeniewierzają się katolickiej etyce owieczki, ale i jej hierarchowie, i nie wstydzą się dalej nosić na głowie infuły. Dają „fałszywe świadectwo”. Czy to nie o nich myślał ks. prof. Tischner, gdy pisał: „Często z krzyżem na piersi daje się «fałszywe świadectwo przeciw bliźniemu swemu», a myśl o przebaczeniu nieprzyjaciołom traktuje się jako zdradę «jedynie słusznej» sprawy. Tak więc znaleźliśmy się w samym środku duchowej sprzeczności. Zmiana poziomu wiary, która oznacza spłylenie wiary, drastyczna bezmyślność, wybiórcze traktowanie etosu chrześcijańskiego, skojarzenia z «ewolucyjną etyką» komunizmu – to wszystko sprawia, że wiara, która wczoraj dla mieszkańców «archipelagu Gułag» i jego okolic była Dobrą Nowiną, dziś dla uwikłanych w technikę życia, staje się źródłem jakichś «złych nowin». Cierpi na tym również obraz Kościoła: zamiast być źródłem łaski, staje się przede wszystkim źródłem oskarżeń człowieka. Cios idzie bardzo głęboko. Powiedziano: «człowiek staje się ateistą, gdy poczuje się lepszy od swego Boga». Jest w dzisiejszej «produkcji katolickiej» jakiś taki obraz Boga, z którym może iść w zawody dobroć człowieka z Kołymy i Oświęcimia. Tak, obraz Boga, bo chrześcijanie, chcą tego czy nie, czy o tym wiedzą czy nie – są tworzeni na obraz i podobieństwo tego, w co wierzą... I tak raz po raz staje dziś przed nami radykalne pytanie: jak to właściwie jest z tym chrześcijaństwem – czy jest ono dla człowieka dobrą czy «złą nowiną»<sup>6</sup>.

Nie chcę komentować ani uzupełniać słów moralisty i filozofa, który sam nosił godnie sutannę do ostatnich dni swojego życia. Profesor Tischner mówił ogólnie o chrześcijaństwie, ale jako Polak przecież widział, co się i w naszej ojczyźnie dzieje. Na szczęście dla Niego nie dożył chwili, w której jednym biskupom zarzuca się czyny niegodne, a inni hierarchowie, ku

---

<sup>6</sup> L. Kołakowski, *Wiara dobra, niewiara dobra*, w: „Gazeta Wyborcza” z 8-9 czerwca 2002 r.

zdumieniu wierzących, nazywają te czyny potknięciami ludzkiej natury. Przykłady z kraju i spoza granic w sposób znaczący szkodzą religii katolickiej.

Jako dorastający chłopak czytałem z wypiekami na twarzy powieść o królu i biskupie – otóż ów król, co biskupa na części porąbał, wyklęty błędził po Europie i zmarł nie wiedząc gdzie, może pod schodami jakiegoś klasztoru jako żebrak. Jakże po ludzku było mi go żal, ale też czułem, że poniósł słuszną karę. Czy dzisiaj możemy czuć, że winni ponoszą słuszną karę? Myślę tu nie tylko o sługach bożych; myślę o tych, którzy są na przeróżnych „świecznikach” i pełniąc służebną misję, łamią prawo, zabijają i gwałcą, warcholą w sejmie, zajmują bezprawnie drogi, tak że nawet karetki pogotowia nie przepuszczają, a my jesteśmy wobec nich bezsilni, ba! – bezsilne jest nawet prawo, bezsilna policja, bo często ci, którzy powinni nas bronić przed złem, sami zło czynią.

Świecki filozof z Oxfordu stwierdził: „Rzeczy zmieniły się z nastaniem nowej epoki, w którą Kościół wkroczył w zrozumiałej aurze tryumfalizmu; przejawy tego tryumfalizmu zawierały żądania dla Kościoła różnych przywilejów w życiu społecznym i prawodawstwie, a także pokazy chciwości w akcjach rewindykacyjnych; zniechęciło to wielu ludzi i spowodowało wzrost antyklerykalnych nastrojów, co z kolei sprawiło, że różne ważne ośrodki katolickie zachorowały na samonapędzający się kompleks oblężonej twierdzy”. Możemy powiedzieć: słudzy Boga wyrosli przecież z tego, polskiego ludu, wyrosli z innych, w tym amerykańskich, ludów, więc jaki lud, tacy słudzy. Polskie społeczeństwo możemy próbować usprawiedliwiać twierdząc, że jest w okresie przejścia „...od społeczeństwa ludu do społeczeństwa wyboru”<sup>7</sup>, stąd niekonsekwencje między tym, w co się wierzy, a tym, jakie wybiera się działania. Ale jak usprawiedliwić inne społeczeństwa, w tym amerykańskie? Przecież one już dawno mają za sobą te trudne wybory; o amerykańskim społeczeństwie mówi się nawet, że jest najbardziej wierzące na świecie. A jednak to właśnie tam narodził się nurt „New Age” i tam zbiera pokaźne żniwo.

Może więc należy uczynić uwagę drugą: czy czyn ludzki był kiedykolwiek zależny od wyznawanej religii? A może religia bywa tylko moralnym uzasadnieniem działania, podkewanego przez emocje? Jest tylko rozgrzeszeniem, potrzebnym człowiekowi, bo czuje podświadomie, że nie jest sam sędzią swoich czynów? Może przyzwyczailiśmy się, że każdy nasz czyn zostanie rozgrzeszony, więc nie warto się zastanawiać przed jego popełnieniem, czy jest zgodny z zasadami przyjętej etyki? Kiedyś, jadąc z jakiegoś naukowego spotkania samocho-

---

<sup>7</sup> Por. Wł. Piwowarski, *Przemiany religijności społeczeństwa polskiego w tworzącej się demokracji*, w: Ethos, KUL, 1993. Por. także mój artykuł *Czy wiara Polaków wpływa harmonizująco na ich życie społeczne*, w: Na obrzeżu, wyd. cyt.

dem z moim kolegą, wierzącym i praktykującym katolikiem, zagadaliśmy się na temat tzw. grzechów zdrady małżeńskiej. Chełpił się, że uwielbia uwodzić piękne dziewczyny, mimo iż jest żonaty. Zapytałem – a poczucie winy? Wina? Jaka wina – przecież jest instytucja spowiedzi, po rozgrzeszeniu czuję się od niej uwolniony – odpowiedział. To ten duchowny, zamknięty w konfesjonale, bierze nasze winy na swoje barki i woła: „Ja cię rozgrzeszam, jeżeli Bóg cię rozgrzeszy” – tylko że penitent przeważnie nie słyszy tej drugiej części lub się nad nią nie zastanawia. Został rozgrzeszony, może dalej grzeszyć, a na znak zadośćuczynienia odmówi parę zdrowasiek.

Wiem – miałki to przykład, na pewno nie tak usprawiedliwia swoje złodziejstwa złodziej, swoje zbrodnie zbrodniarz, swoje gwałty gwałciiciel. I czy w ogóle usprawiedliwia? Jego czyny, popełnione w świecie, w którym zaciera się granica między dobrem a złem, coraz częściej znajdują społeczną aprobatę i nie są potępiane. Znajdują też zawsze obrońców, którzy, za sowitą opłatą, gotowi są udowodnić przed sądem, jeżeli do tego dojdzie, że ich klient działał w dobrej wierze.

Nasz kontekst dotyczy jednak odpowiedzialności moralnej w sumieniu – protestantyzm wymyślił inne rozwiązanie: odpowiedzialność przed Bogiem, to Jemu się spowiadam i On mnie rozgrzesza, bez pośrednictwa drugiego człowieka. Stąd jakże blisko do kantowskiego „Niebie gwiazdziste nad nami, prawo moralne w nas”.

### **Ja – autorytet**

Nie wiemy, ile czasu ten królewiecki filozof spędził na dumaniu, patrząc w nocne niebo, które nad Królewcem było podobne do tego, w jakie patrzył wielki astronom z fromborskiej wieży. Wiemy tylko tyle, że autorytet Kopernika był przed nim, że polski astronom swoją niewidzialną ręką mógł pokazywać niemieckiemu filozofowi co jaśniejsze gwiazdy. Czy patrząc w nie, filozof dumał o Wielkiej Transcendencji, która wlała swoje moralne prawo w naszą nieśmiertelną duszę, a jeżeli nieśmiertelną, to i wolną? „Nie jest dowiedzione, iż jesteśmy wolni, ale – żyć musimy tak, jak gdyby było dowiedzione”<sup>8</sup>. Żyć i działać, odnajdując w sobie uzasadnienie działania.

Na początku XXI wieku znów chwieją się podstawowe prawdy i religie, które te prawdy głoszą, chwieje się cała Transcendencja, scjentyzm opanował świat. Ponieważ niczego do końca wyjaśnić nie można i ciągle odpowiedzi na podstawowe pytania oddalają się, rodzą się nowe religie, nie chcące być sprzeczne z nauką, ponad nią szukają odpowiedzi innych,

---

<sup>8</sup> Wł. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, tom 3, Warszawa 1958, s. 245.

niż dawały dotychczasowe religie, które trzymają się starych zasad. Człowiek przyzwyczajony do starych zasad, ale już wobec nich nieufny, bo „podgryza” je wiedza, zaczyna się buntować, szukać nowych punktów oparcia dla swego działania. Często ich nie znajduje i zaczyna dochodzić do wniosku, że tylko to jest dobre, co przynosi korzyść jednostce, więc kłania się Mamonie i działa tak, by mieć najwięcej. Wielu, wybierając taką drogę, na jej końcu spotyka prawo i odpowiedzialność, i zostają w ich imię osądzeni; innym jeszcze się udaje uniknąć odpowiedzialności, ale istnieje możliwość, że i ich dosięgnie ręka sprawiedliwości. A wtedy przestają być autorytetem w oczach innych i własnych. Dla człowieka myślącego to klęska, to egzystencjalistyczny dramat rozdarcia między dobrem a złem, sensem istnienia. Cóż pozostaje – rozpacz? Tylko nielicznych, słabych psychicznie ona dusi. Inni szukają siły w sobie, szukają tak długo, aż dochodzą do wniosku, że tylko oni mogą być autorytetem dla siebie. Wtedy przydaje się imperatyw Kanta.

Trzeba długo patrzeć w siebie, by znaleźć uzasadnienie naszego działania. A jeżeli tam nic nie ma, jeżeli patrzymy długo i długo szukamy, a w naszym wnętrzu jest pustka? Kogo wtedy za tę pustkę winić? Są tacy – ci, którzy nas wychowali. Nie zawsze to oni są odpowiedzialni, często nie mogli nas ukierunkować, bo sami nie wiedzieli jak; czasami ich zabrakło. Jeżeli nie znajdujemy w sobie autorytetu moralnego, musimy zwrócić się ku wartościom nieprzemijającym, powszechnym.

Przypomnę – mówimy o ludziach myślących, przeżywających dramat rozdarcia z powodu niemożności odnalezienia poza sobą i w sobie autorytetu. Ci ludzie, aby dalej istnieć w sposób niezależny, wolny (bez znaczenia – względnie czy bezwzględnie), muszą własnym wysiłkiem dojść do prawd, które zagwarantują im bycie autorytetem, najpierw dla siebie, potem dla innych (przy czym owo – „dla innych” nie zawsze musi nastąpić, ale, przy sprzyjających okolicznościach, może). Odnalezienie takich prawd jest bardzo trudne, zwłaszcza gdy jednostka obraca się w świecie, który głosi, iż posiadał „jedynie słuszną prawdę” i nie ma możliwości, by owo stwierdzenie zweryfikować. Tak działo się z sumieniami wielu polskich intelektualistów czy artystów, ludzi na pewno myślących (Dąbrowska nawet napisała „Przygody człowieka myślącego”), których umysł i wola zostały opanowane przez ideologię komunizmu w wydaniu sowieckim, a oni to opanowanie zaakceptowali lub wręcz sami je przyjęli. Niektórzy z nich dali świadectwo swojego rozdarcia, jak Andrzejewski czy Dąbrowska (ta wprawdzie dopiero w swoich pamiętnikach), Broniewski czy Międzyrzecki, a zwłaszcza Kazimierz Brandys, inni do dzisiaj próbują bronić tezy, że czynili dobro, choć zostało już udowodnione, że służenie złu jest złem. Nie chcę ich osądzać; są to, jak napisałem, dramaty wewnętrzne, wielu broni się twierdząc, że działali w imię uratowania resztek dobra, i zapewne jest w tym

jakaś subiektywna, a może i obiektywna racja, historia to odsłoni. Paru nie wytrzymało odkrycia, że służą złej ideologii, i popełniło samobójstwo.

Ale co ma robić człowiek, który chce żyć, a zawaliły mu się jego systemy wartości? Nie ma innego wyjścia – trzeba szukać na zewnątrz tak długo, aż znajdzie się takie prawdy, w imię których warto będzie nadal żyć, uznając je za swoje. W skrajnych dla człowieka sytuacjach nie ma innego rozwiązania, jak odbudowanie w sobie autorytetu dla siebie. I nie jest ważne, czy odbudujemy go w oparciu o konkretną etykę religijną, czy międzyludzkie, powszechnie uznawane prawdy moralne; ważne, by między nimi nie było sprzeczności. Człowiek odrzucony przez innych, a zwłaszcza sam przez siebie (co jest najgorsze), zaczyna żyć, gdy może powiedzieć: oto znalazłem prawdy, w imię których mogę być sam sobie autorytetem, mogę sobie wyznaczać cele godziwe i godziwie je osiągać; godziwie, to znaczy tak, by nie szkodzić innym.

A jeśli nie znajdziemy takich prawd, w imię których możemy sami dla siebie być autorytetem? Nie dlatego ich nie znajdziemy, że ich w ludzkim świecie nie ma, ale dlatego, że człowiek jest istotą ułomną, nie zawsze intelektualnie zdolną do samodzielnego poszukiwania. Wtedy pozostaną Autorytety z zewnątrz, na których możemy się wzorować. Wracamy do punktu wyjścia: autorytet to wzór, a jeszcze lepiej ideał, przyjęty w danej kulturze czy religii (lub w obu jednocześnie), w której jesteśmy urodzeni i zanurzeni, i od której musi przyjść do nas pomoc. Szczęśliwy naród, szczęśliwa społeczność, która w swym „łonie” wypielegnowała wielu takich, których może postawić na piedestale. Taka społeczność się rozwija, bogaci wewnętrznie i pomnaża dobro, wspólne dobro. Jego brak prowadzi do wspólnego zła, przy założeniu, że zło jest brakiem dobra.

Jak szukać dobra i jak unikać zła, jak budować autorytet swój i innych, jak odkryć to, co jest rzeczywiste i dobre, a jak unikać prawd fikcyjnych, często złych, narzuconych nam? I jak czynić to w świecie, w którym jest coraz więcej zła, w którym coraz trudniej odgadnąć, co jest rzeczywiste a co fikcyjne, co się naprawdę wydarzyło, a co jest tylko zmyśloną przez szarlatanów bajką, dla ich dobra a na nasze zatracenie. Przecież wiem, że „...wszyscy idziemy pomiędzy potężnymi gmachami tego, co się nigdy nie stało, wąską i kruchą ścieżką rzeczywistości prawdziwie wydarzonej”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> P. Kuncewicz, *Goj patrzy na Żyda*, Warszawa 2000, s. 39.

## **SUMMARY**

### **ME – AUTHORITY**

In every community emerges an authority, who shows the way to others. He is imposed (autocratic system) or comes from the group, which chooses him (democratic system). An autocrat most often refers to higher (extraterrestrial) force, which gives him the power to rule. When he oppresses his subjects too much, he is abolished, and the power is taken over by a leader who derives his authority and strength from the people. As there is a justified apprehension of the leader turning to autocratic system, democracy created a system of protections.

Very few leaders remain moral authorities and live in accordance with the values they proclaim. At the turn of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries the line between good and evil was dangerously blurred. This fact refers even to the highest dignitaries of the Church. Secular and religious leaders are often above the law which must be obeyed by the rest of the society. They are no longer a moral authority for others, and even for themselves, which leads to dilemma and despair. Then the way to rescue for a man is to rebuild in him moral values and to live in accordance with them.



KS. PAWEŁ GÓRALCZYK SAC

WARSZAWA

## SZCZEGÓLNE POWOŁANIE NAUCZYCIELA

„Tylko Bóg, najwyższe Dobro, stanowi niewzruszoną podstawę i niezastąpiony warunek moralności... Najwyższe Dobro i dobro moralne spotykają się w prawdzie: w prawdzie Boga Stwórcy i Odkupiciela oraz w prawdzie człowieka przez Niego stworzonego i odkupionego. Tylko na fundamencie tej prawdy można budować odnowione społeczeństwo...”<sup>1</sup>. Te słowa Jana Pawła II wskazują bardzo wyraźnie na to, że jasność widzenia dobra moralnego i siła przyłgnięcia do niego tkwi we właściwym odniesieniu człowieka do religii. Doświadczenie dobra moralnego w jego absolutnej ważności prowadzi poprzez doświadczenie „Sacrum”. Tylko bowiem powiązanie dobra z religią daje im charakter ponadczasowy, absolutnie ważny i osadzony w tym, co niezmiennie, co wieczne. Doświadczenie religijne wprowadza człowieka także w rozumienie i przeżycie najgłębszego sensu swego istnienia przez to, że pozwala mu wkroczyć w coś, co jest trwałe i niezniszczalne. Dopiero ściśle powiązanie dobra moralnego z Sacrum daje człowiekowi jasną wizję celowości swej egzystencji<sup>2</sup>.

### Przekazywanie wartości

W życiu codziennym, w naszym zachowaniu się i w naszej wielorakiej działalności, nader często, choć może czasem nawet bezwiednie odwołujemy się do wartości. Uznajemy rzeczy (osoby) jedne a odrzucamy inne dlatego, że posiadają taką a nie inną wartość. Cenimy jednych ludzi bardziej, a innych mniej, gdyż są – jak się to mówi – bardziej lub mniej wartościowi: uczciwi, porządni, szlachetni, dobrzy... Podejmujemy, w imię określonych wartości, takie czy inne decyzje życiowe. Odwołujemy się do nakazów i norm, które zdają się obowiązywać dlatego, że w określonych wartościach znajdują oparcie<sup>3</sup>. I odwołujemy się do indywidualnego czy społecznego sumienia, wierząc, że i ono uwrażliwione jest na wartości, według których sędzi. Wiemy także, że są to wartości, których za wszelką cenę trzeba bronić i nie dopuścić do ich dewaluacji<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Jan Paweł II, Encyklika „Veritatis splendor”, nr 99.

<sup>2</sup> Por. P. Góralczyk, Doniosłość wyboru podstawowego w pedagogii chrześcijańskiej, „Communio”, 1992, nr 3/69, s. 30.

<sup>3</sup> Por. A. Rodziński, U podstaw kultury moralnej. O genezie i podstawowej strukturze wartości moralnej naturalnej i wartościowania ściśle moralnego, RF 16(1968) nr 2, s. 1-127; tenże, Ku moralnej konsolidacji kultury, ZN KUL 23(1980) nr 4, s. 20-40.

<sup>4</sup> Por. J. Baniak, *Studenci a wartości naczelne*, „Studia Socjologiczne”, 1986, nr 4, s. 81-102.

To wszystko dowodzi, jakże doniosłą sprawą jest świat wartości, które dany człowiek posiada i je uwyrażnia<sup>5</sup>. Do takich wartości należy także wychowywać. Jest to szczególne powołanie nauczyciela. Rejestr wartości – tego, czym żyjemy, według czego postępujemy i dokonujemy wyboru – i ich odkrycie na nowo – byłby długi. Odnależliśmy dzisiaj między innymi: patriotyzm, ład społeczny, demokrację, pracowitość, życie nienarodzone, rodzicielstwo itd. Trzeba jednak stwierdzić, iż wartości podlegają niezliczonym naciskom, dążącym do wniesienia doń zmian. Koncepcja jednego miernika podstawowego, za pomocą którego można mierzyć działania, zachowania, określać preferencje, wyważać wady i zalety oraz analizować przyszłe konsekwencje obecnych rozstrzygnięć, rozwiązała się jakby, ustępując miejsca złożonym i dynamicznym systemom wartości. Nie sposób wymienić tych wszystkich czynników, które warunkują przemiany w systemach i hierarchii wartości<sup>6</sup>.

Jedne – poprzez zmianę postaw, warunkują zmianę celów, inne warunkują zmiany zachowań, konieczne do realizacji tych celów. Działają tu siły wyzwolone przez cywilizację współczesną: industrializację, eksplozję demograficzną, demokratyzację i masowość procesów społecznych, szybkość przemian, rewolucję w środkach informacji i komunikacji, złożoność i współzależność elementów. Wiele zasad moralności tradycyjnej jest notorycznie przekraczanych i praktycznie przekreślanych. Często pojawiające się współcześnie określenie „społeczeństwo pluralistyczne” jest rozumiane niekiedy jako społeczeństwo, w którym nie istnieją żadne ogólnie wiążące, uniwersalnie ważne normy ludzkiego postępowania i działania<sup>7</sup>. Akceptuje się współwystępowanie różnych systemów norm konkurujących ze sobą lub całkowicie przeciwstawnych. Brak jest wiary w istnienie jednej, prawdziwej moralności, panuje niewiara w możliwość zaszczepienia człowiekowi trwałych zasad i kryteriów moralnych. I może w taki pesymizm wpadają także nauczyciele.

Istotę przemian w świecie zachodnim stanowi odejście od religii jako źródła wartości, norm i sposobów zachowań. Zmiana objęła przede wszystkim inteligencję. Wydawało się wielu myślicielom, że religia sakralna, transcendentalna jest nie do pogodzenia z królestwem postępu, rozumu, wolności, tym wszystkim, co pod szyldem nowoczesności zapanowało niepodzielnie nad umysłowością zachodnią. Odejście od Boga, kryzys moralny nie oznacza jednak końca lub śmierci moralności, ale też nie jest zmianą bez znaczenia w moralnym zacho-

---

<sup>5</sup> Por. B. Bulla, Wartości preferowane przez dorastającą młodzież w aspekcie psychologicznej problematyki rodziny, w: Wybrane zagadnienia z psychologii rodziny, red. M. Bolechowska, Katowice 1983, s. 67-77; W. Cichoń, O swoistości wartości moralnych, „Studia Filozoficzne”, 28(1980), nr 1, s. 107-119.

<sup>6</sup> Por. L. Dyczewski, *System wartości w świadomości młodego pokolenia*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 1980, t. 8, s. 259-271.

<sup>7</sup> Por. J. Mader, *Współczesna dyskusja o moralności i etyce*, „Studia Philosophiae Christianae”, 16(1980), nr 2, s. 221.

waniu się ludzi. Znajdujemy się w trudnym momencie myśli moralnej i etycznego postępowania ogromnej części ludzkości. Z jednej strony przeżywamy zmrok i zaciemnienie obowiązującego systemu moralnego, a z drugiej narodziny nowej moralności<sup>8</sup>. I należy przypuszczać, iż aktualny kryzys moralny zmierza ku pozytywnemu rozwiązaniu. Dzisiejsze społeczeństwo czuje się bowiem wyczerpane przewagą instrumentalnej racji i poszukuje horyzontu w celach i sensie. Horyzont ten oznacza początek królestwa etyki.

Świat, w którym wzrasta i dojrzewa człowiek, staje się dla niego jednym z najważniejszych i najsilniejszych wezwań. Zawiera bowiem w sobie wiele pluralistycznych poglądów i przynosi ze sobą wiele relatywizmu, z którego rodzi się przekonanie, że nie ma trwałych zasad moralnych, lecz wszystkie rozstrzygnięcia moralne mają charakter tymczasowy i podyktowane są określonymi warunkami, w których człowiek żyje<sup>9</sup>. Powinien jednak nadejść moment, w którym wszelkie obawy muszą zostać jednoznacznie rozwiane i wyjaśnione. Określone decyzje muszą zostać odpowiedzialnie podjęte. Nikt nie jest przecież w stanie żyć w ciągłej niepewności.

Każdy człowiek zadaje sobie zasadnicze pytanie: jak powinien przeżywać swoje życie, aby go nie zmarnować? Na jakim fundamencie powinien je budować, aby było ono naprawdę szczęśliwe? Co ma czynić, aby swojemu życiu nadać sens? I znajduje różnorodne, często sprzeczne odpowiedzi. Coraz bardziej przekonuje się, że musi wybierać w tej różnorodności. Chciałby oprzeć swe działanie, myślenie, marzenia, nadzieje, czyli cały swój rozwój, na czymś wartościowym, pewnym i sensownym. Niejednokrotnie jednak nie potrafi zdecydować się na wybór i ostateczną decyzję. Próbuje różnych dróg, doświadcza oraz przeżywa wzloty i upadki. Z czasem ogrom spraw i sytuacji zaczyna go przytłaczać i zniechęcać. W tym też momencie zaczyna rozumieć, że potrzebuje rady i pomocy, aby móc właściwie rozemnać, co będzie dla niego najlepsze i najkorzystniejsze<sup>10</sup>. I młody człowiek będzie zadawał te pytania także swoim nauczycielom.

Szukanie sensu i wartości w życiu okazuje się fascynującą i radosną przygodą, choć jest też trudnym i odpowiedzialnym zadaniem. Każdy człowiek, a zwłaszcza młody, zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że w ostateczności sam dla siebie staje się twórcą własnego szczęścia i bardzo wiele w tym szczęściu zależy od tego, jakie wartości wybierze, za kim się opowie i w co będzie wierzył. Codzienne doświadczenie uczy go coraz mocniej, że życie jest

---

<sup>8</sup> Bardzo wnikliwie omawia moralność w społeczeństwie pluralistycznym ks. J. Mariański: *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*, Warszawa 1990, s. 54-75.

<sup>9</sup> Por. K. Skoczylas, *Młodzież wobec wartości moralnych*, AK 1997, t. 128, z. 2(528), s. 203.

<sup>10</sup> Por. J. Góra, *Żartował czy mówił prawdę?*, „Ethos”, 1993, nr 23, s. 26-28.

naznaczone grzechem i zagrożone śmiercią, mimo to serce może być pełne dobra i miłowania życia. Czasami bowiem wystarczy zastanowić się na chwilę i wobec tylu niebezpieczeństw, na jakie się jest narażonym, można odkryć w sobie to wszystko, co popycha ku czemuś, co nieskończenie przewyższa, co wychodzi ponad powierzchowność i rozpacz. Człowiek może doświadczyć Kogoś Innego, kto nieskończenie go przerasta.

W Ewangelicznym spotkaniu „młodego poszukującego” (por. Mt 19,16) zostaje odkryta podstawowa prawda ludzkiego życia. „Nikt nie jest dobry, tylko sam Bóg” (Mk 10,18). A to oznacza, że tylko Bóg jest Dobrem, Światłem, Prawdą. Tylko On jest ostatecznym odniesieniem dla wszystkich wartości i tylko On nadaje sens ludzkiej egzystencji<sup>11</sup>. Młody człowiek otrzymuje tutaj najcenniejszą wskazówkę na drodze swoich poszukiwań. W osobie Jezusa każdy człowiek może odnaleźć kompetentnego rozmówcę, któremu może postawić najistotniejsze pytania dotyczące wartości w życiu. Chodzi tu zarówno o pytania dotyczące wartości pozytywnych, jak zdrowie, pokój, sprawiedliwość, szczęście, jak też o pytania związane z cierpieniem, upośledzeniem fizycznym, zdradą, krzywdą, trudną sytuacją rodzinną czy społeczną. Źródłem tej kompetencji u Chrystusa jest tajemnica Jego wcielenia, śmierci i zmartwychwstania, która rzuca pełne, ewangeliczne światło na mroki i tragedie życia.

Chrystus pragnie pomóc każdemu człowiekowi odnaleźć najważniejsze i najpiękniejsze wartości w życiu. Rodzi się jednak pytanie: czym są te wartości i co one niosą w sobie, skoro warto się za nimi opowiedzieć i nimi kierować? W odpowiedzi trzeba powiedzieć, że człowiek przeżywa różne wartości, ale swoimi czynami realizuje lub nie realizuje dobra moralnego. Oznacza to, że wartości są ściśle związane z dobrem; z dobrem ludzkiego bytu, jego obiektywnej doskonałości, z dobrem świata, do którego człowiek przynależy i względem którego angażuje się swoim działaniem; wreszcie z dobrem samego Boga, który ujawnia się w swej doskonałości jako Stwórca. Etyka chrześcijańska uczy człowieka, jak powinien swemu postępowaniu nadawać wartości obiektywnego dobra w każdym z tych wymienionych znaczeń<sup>12</sup>. Wartością dla człowieka jest to, co go pociąga, ukierunkowuje i tworzy jego osobę we wszystkich wymiarach egzystencji, mianowicie w wymiarze biologicznym, psychicznym i duchowo-religijnym. Wartości mają strukturę hierarchiczną, wielopoziomową i koncentryczną. Znaczący to, że wartości z poszczególnych wymiarów różnią się od wartości mającej podstawowe znaczenie dla danego wymiaru, jak i dla konkretnej osoby. Równocześnie wartości z jednego wymiaru mają swoje odniesienie do wartości drugiego wymiaru. Podmiotem integra-

---

<sup>11</sup> Por. Jan Paweł II, *Program nadziei. Spotkanie z młodzieżą w Namur*, L'OR 6(1985), nr nadzw. II (71), s. 29.

<sup>12</sup> Por. K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983, s. 72n.

cji wszystkich wartości jest człowiek, zdolny do odkrywania wartości siebie oraz wartości istniejących poza nim, do których może dążyć<sup>13</sup>.

Papież w encyklice *Veritatis splendor* ukazuje, że źródłem tych wszystkich wartości jest sam Bóg. W Chrystusie objawił On swoją wolę dotyczącą prawdy o postępowaniu moralnym. Dlatego Jezus, jako źródło i szczyt ekonomii zbawienia, Alfa i Omega ludzkich dziejów, objawiając kondycję człowieka i pełnię jego powołania, ukazuje, iż wartości te posiadają charakter obiektywny. Pytanie młodzieńca o życie wieczne jest w istocie pytaniem o obiektywność wartości wypływających z obiektywnego dobra, które pociąga człowieka i zarazem go zobowiązuje. Ma ono swoje źródło w Bogu i jest wręcz samym Bogiem. Jezus sprowadza zatem to pytanie do uznania Boga – jedyne go dobra jako najwyższej wartości, jako pełni życia, jako ostatecznego celu ludzkiego działania, czyli doskonałego szczęścia<sup>14</sup>.

Wzrastanie według chrześcijańskich wartości nie jest łatwe, stanowi proces, w którym należy dokonywać nieustannych, trzeźwych obserwacji, uczyć się posługiwania wolnością, odnajdywać jakiś mocny punkt oparcia dla własnej osobowości i wreszcie, trzeba dać wiarę Temu, który oświeca całą tę drogę rozwoju, czyli Jezusowi Chrystusowi<sup>15</sup>. Chrystus jako Światłość sprawia, że widzi się wszystko: świat i siebie samego w radykalnie nowy sposób. widzi się zupełnie na nowo: od podstaw, od początku. Człowiek staje się tutaj podmiotem Nowego Poznania – uczestniczy bowiem w tym poznaniu, którym Bóg sam poznaje, a które przekazał mu w swoim Synu. Dzieje się to w tym celu, ażeby w pełni świadomie mógł on stać się podmiotem nowego życia<sup>16</sup>. Życia pełnego wartości i mądrości, które staje się terenem osiągnięcia szczęścia, gdzie człowiek jest zdolny przyjąć wymagania, jakie stawia mu jego człowieczeństwo, jego godność i sam Chrystus<sup>17</sup>.

### **Przygotowanie do odpowiedzialnego podjęcia powołania życiowego**

W wyborach najbardziej banalnych, jak i najbardziej bohaterskich decyzja człowieka ukazuje, że jest on zdolny do kierowania sobą, ustanawiania ciągłości między przeszłością a czasem obecnym, do przygotowania przyszłości. A to już pociąga za sobą pewne konsekwen-

---

<sup>13</sup> Por. A. Dylus, Hasło: *Wartość*, w: *Słownik Teologiczny*, Katowice 1989, t. 2, s. 345-349; E. Podres, *Czym są wartości*, AK 1997, t. 129, z. 1(530), s. 6-17; K. Skoczylas, *Młodość wobec wartości moralnych*, AK 1997, t. 128, z. 2(528), art. cyt., s. 200-204.

<sup>14</sup> Por. Jan Paweł II, Encyklika *Veritatis splendor*, nr 8-9.

<sup>15</sup> Por. Jan Paweł II, *Misja i odpowiedzialność*. Spotkanie z młodzieżą na stadionie „Alarobia” (Madagaskar), L’OR 10(1989), nr 4(112), s. 11.

<sup>16</sup> Por. tenże, *Do środowiska uniwersyteckiego Rzymu*. Homilia, L’OR 1(1980), nr 3, s. 20.

<sup>17</sup> Por. tenże, *Parc-des Princes: Spotkanie z młodymi w Paryżu*, L’OR 1(1980), nr 7, s. 14.

cje. Formowanie samego siebie wymaga świadomego wysiłku. Samorealizacja to proces zmagania jednostki z jej własną biopsychiczną naturą, przebiegający niejednokrotnie konfliktowo w stosunku do przekazywanej tradycji kulturowej. Przede wszystkim owa samorealizacja zachodzi przez zetknięcie (spotkanie) się człowieka z innym konkretnym człowiekiem. By wiedzieć kim się jest, kim jest drugi człowiek, nie należy pytać. Należy działać. Działanie określa jednostkę. W działaniu – w podejmowaniu decyzji – zachodzi proces samookreślenia jednostek. Ta niezbędność zaangażowania się wobec siebie samego i wobec innych jest zrodzona przez konieczności życiowe, z tym, że dążenie do rozwoju siebie samego znacznie pogłębia ten proces. O słuszności wyboru decyduje nie tylko sama wartość, którą się wybiera, lecz i stopień wewnętrznego zaangażowania<sup>18</sup>.

Moralność chrześcijańska pojęta jako powołanie wskazuje bardzo wyraźnie na istniejący w samym człowieku fundament życia etycznego. Przy całej transcendencji powołania chrześcijańskiego obowiązki chrześcijańskie wzywają do tego, aby żyć zgodnie z tym, kim się jest z daru Bożego, kim się jest z tytułu daru naturalnego i daru nadprzyrodzonego. Ujawnia się tutaj cała doniosłość właściwego spojrzenia na człowieka, właściwej koncepcji antropologii chrześcijańskiej dla wychowania moralnego. Dar zarówno naturalny, jak i nadprzyrodzony zawiera w sobie element dynamiczny. Te dary z istoty swojej domagają się rozwoju. Wszyscy, odpowiedzialni za wychowanie, zwłaszcza rodzina, nauczyciele mogą ułatwić, względnie utrudnić rozwój tych darów u młodego człowieka. Trzeba bowiem otwarcie powiedzieć, że formowane – zwłaszcza w rodzinie a potem w szkole – życie moralne stopniowo przygotowuje dziecko do podjęcia obowiązków życia chrześcijańskiego pojętego jako powołanie<sup>19</sup>.

Chrześcijanie stają się solą ziemi i światłością dla świata w takiej mierze, w jakiej ich wiara ściśle zintegruje się z życiem. Chrześcijanin znajduje się na drodze do tej integracji wtedy, kiedy podstawowa decyzja wiary – wybór podstawowy – przenika i jednoczy wszystkie siły człowieka w nieustannym wysiłku zdobycia więcej światła i dawania coraz bardziej urzeczywistnionej odpowiedzi na dary Boga i potrzeby ludzi. Niesie to ze sobą nieustanną gotowość do uczestniczenia w twórczym i odkupieńczym działaniu Boga w samej głębi ludzkiego bytu i w świecie. Chrześcijańskie życie jest po prostu twórczą i wierną konkretyzacją

---

<sup>18</sup> Por. M. Szyszkowska, *Człowiek wobec siebie i wobec innych*, Warszawa 1979, s. 19n.

<sup>19</sup> Por. Bp S. Smoleński, *Wychowanie w rodzinie jako przygotowanie do odpowiedzialnego podjęcia powołania chrześcijańskiego*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, pr. zb. pod red. F. Adamskiego, Warszawa 1973, s. 81-87.

podstawowego aktu wiary<sup>20</sup>. Poza tym wiara wzmocniona i podtrzymywana miłością stanowi najlepszą formę przygotowania młodego człowieka do podjęcia powołania życiowego. Bowiem miłość ma swe jasne oblicze w postaci bezinteresownego daru „dla”, a przez jedność w różnorodności wszelkich cnót chrześcijańskich daje świadectwo i powoduje zintegrowanie wiary i życia<sup>21</sup>.

Wiara przyjęta przez chrześcijanina i realizowana w czynie moralnie dobrym może całą działalność człowieka przemienić w świadectwo. Chrześcijanin bowiem ma pełną świadomość tego, że jego działalność moralna ma cel transcendentny i pozaświatowy, relatywizujący cele ziemskie, poprzez które musi on jednak przechodzić. Wiara chroni go przed niebezpieczeństwem absolutyzowania tych celów, swojego własnego wysiłku moralnego, swoich sukcesów i traktowania siebie jako celu ostatecznego. Wiara objawia chrześcijaninowi, że jest on obrazem Boga, a także, że jest on jedynie użytkownikiem stworzenia, a nie właścicielem. Wiara wreszcie objawia człowiekowi, że jego życie ma sens, jeśli jest otwarte i skierowane do ostatecznego celu, którym jest Bóg. Nieograniczony horyzont, który się otwiera przed ludzkim wysiłkiem, odkrywa w świetle wiary swoje prawdziwe znaczenie jako wezwanie do coraz pełniejszego udziału w życiu samego Boga, do którego człowiek jest zasadniczo stworzony<sup>22</sup>.

To, co wyróżnia działanie chrześcijanina, mieści się głównie w stylu jego życia, w sposobie jego zachowania i pełnienia zadań moralnych, które ma on wspólne z innymi ludźmi: jest to sposób bardziej dynamiczny, bardziej pewny, bardziej radosny. Ta pewność i radość nie są czysto ludzkie, lecz emanują z Boga obecnego w tym działaniu. Ten nowy sposób istnienia i działania chrześcijanina może iść aż do naśladowania Chrystusa umierającego za innych ludzi, gdyż ostatecznie to prawo Krzyża pozostaje zasadniczym ideałem chrześcijańskiego praktykowania prawa moralnego.

---

<sup>20</sup> Rodzice chrześcijańscy na podstawie przyjętego przez siebie chrztu i chrztu ich dziecka włączeni są w wielką rodzinę chrześcijańską, jaką jest Kościół i wraz z nim mają pełnić jego zbawczą misję przekazaną przez Chrystusa. W tej misji mieści się także funkcja religijna, obowiązki religijnego wychowania dziecka. Rodzina jest bowiem „domowym kościołem”, realizującym Królestwo Chrystusa najpierw wśród swoich członków przez religijne wychowanie dzieci drogą przekazywania im prawd wiary i dawania przykładu życia religijnego, czyli świadectwa wiary, a następnie wśród jego otoczenia, pełniąc wobec niego apostołat zewnętrzny. Por. Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska „Familiaris consortio”*, nr 49-50.

<sup>21</sup> Do bezinteresownego daru z siebie trzeba się stopniowo przyuczać, w czystości i z prostotą, od najwcześniejszej młodości. Istnieje uczenie się poszanowania drugiego człowieka, jego wewnętrznego życia, całej jego osoby, której zewnętrznym wyrazem jest ciało. Trzeba ćwiczyć w sobie wszystkie wartości moralne niezbędne do życia. Istnieje uczenie się odpowiedzialności, którą przyjdzie każdemu ponosić czy to w życiu małżeńskim, czy to na innej drodze powołania chrześcijańskiego. Por. Jan Paweł II, *List do Rodzin*, nr 10.

<sup>22</sup> Por. J. Alfaro, *Wiara*, „Concilium”, 1-10(1966/67)25nn.

Podstawowa decyzja dotyczy tego, czy życie chrześcijanina będzie polegało na słuchaniu Boga i odpowiadaniu Mu we wszystkich jego postawach i decyzjach, czy też nie. Taka podstawowa decyzja jest podejmowana wśród różnych konfliktów. Człowiek nie rodzi się jako istota obojętna. Nasze życie oznacza powołanie przez nieskończoną miłość Boga: jest to głęboko wypisane w samym naszym wnętrzu. Jednakże rodzimy się także w świecie grzesznym, posiadającym idole, skażone struktury społeczne, fałszywych bogów itd. Zrozumienie podstawowego wyboru będzie w dużym stopniu zależało od tego, jak oceniamy stosunek między naszym stworzeniem na obraz i podobieństwo Boga a naszym urodzeniem się w grzesznym świecie w tajemniczej solidarności z „grzechem świata”. Nasz wybór nie jest z pewnością przychodzącym łatwo optymizmem, lecz wyborem opartym na ufności i nadziei. Bardziej charakterystyczny jest dla nas fakt, że stanowimy „rękodzieło” Boga, będącego dla nas Miłością: urodziliśmy się w kręgu historii, na którą nieskończenie bardziej oddziałuje odkupienie niż solidarność grzechu.

Jednakże, praktycznie biorąc, bardzo dużo zależy od jakości środowiska czy wspólnoty (szkoły), w jakiej rodzi się dziecko, oraz od tego, czy zło w środowisku spotyka się z dostateczną przeciw-akcją ze strony prawdziwej wspólnoty wiary. Jeśli młoda osoba poddana jest działaniu skażonego środowiska, nie posiadającego żadnych cech dobrych, może się zdarzyć, że hałaśliwe głosy „idolów” zagłuszą głosy dobra moralnego i zduszą wrodzone pragnienie służenia Prawdzie i Wartości. Stąd tak ważnym zadaniem dla chrześcijańskiej pedagogii jest stworzyć młodemu człowiekowi warunki do doświadczenia sensu swego istnienia w samoo-fiarowaniu się Bogu i innym przez podstawowy wybór wiary i wartości moralnych, które tę wiarę potwierdzają<sup>23</sup>.

## **SUMMARY A TEACHER'S SPECIAL VOCATION**

A teacher's special vocation is to educate in the spirit of values such as patriotism, social order, democracy, diligence, parenthood, etc. This is true especially now, when a lot of rules of traditional morality are broken and moral relativism is openly propagated. Young people search for the meaning of life. They need a teacher who will help them in defining the

---

<sup>23</sup> Por. ks. P. Poręba, *Wychowanie religijne w rodzinie*, w: *Miłość – małżeństwo – rodzina*, pr. zb. pod red. F. Adamskiego, Kraków 1978, s. 418nn; S. Wilkanowicz, *Życie religijne rodziny*, tamże, s. 435nn; G. Stachel, *Religijno-etyczne wychowanie w procesie socjalizacji*, CTh 48(1978), nr 3, s. 119-121; J. Laskowski, *Wychowanie w rodzinie*, „Więź”, 16(1973), nr 6, s. 30-44.



hierarchy of values which they will follow. The highest value and goodness is God. A teacher who is a Christian gives testimony to the truth and goodness not only by word, but also with his life.

ZBIGNIEW MAREK SJ

KRAKÓW

## NAUCZYCIEL KSZTAŁTUJĄCY PROCES MORALNEGO WYCHOWANIA MŁODZIEŻY

Sam temat zdaje się zakładać opis sylwetki nauczyciela-wychowawcy, który mógłby wpływać na postawy moralne młodzieży. Tymczasem taki opis wydaje się być bardzo trudny, jeśli nie jest niemożliwy choćby z tego powodu, że jest rzeczą niemożliwą podanie jednej recepty – opisu sylwetki nauczyciela, który w sposób jednoznaczny będzie wywierał wpływ na zachowania moralne swoich wychowanków. Fakt ten w żadnym wypadku nie pomniejsza jednak przeświadczenia o tym, że nauczyciel bierze udział w kształtowaniu postaw wychowanków poprzez procesy najczęściej nazywane wychowaniem moralnym.

Zakładamy, że nauczyciel-wychowawca w procesach edukacyjnych spełnia przede wszystkim funkcję przewodnika, partnera, który towarzyszy swoim wychowankom w kształtowaniu w nich dojrzałej osobowości. Wynika z tego, że w świadomości nauczyciela musi pozostawać przekonanie o tym, że ani on wobec wychowanków, ani też wychowankowie dla niego nie są konkurentami. Należy natomiast mówić o ich wspólnej drodze, która stwarza niepowtarzalną szansę: Daje możliwość wzajemnego dzielenia się tym, co wykracza poza zakres rzeczywistości potocznie ujmowanej słowami „posiadać” i „mieć”. Co więcej, daje możliwości wzajemnego wychowywania się obu partnerów.

### 1. Charakterystyka procesów wychowywania moralnego

Pojęcie „wychowanie moralne” ściśle łączy się z szeroko rozumianym terminem „wychowanie”. Pojęcie to pochodzi od słowa łacińskiego *educare* i oznacza w swoim rdzeniu wyprowadzać (wychowywać, *ex – duco* – wyprowadzam) ze stanu gorszego do lepszego, wyższego<sup>1</sup>. W znaczeniu szerszym pojęcie „wychowanie moralne” oznacza wszelkie oddziaływanie na człowieka w ciągu jego życia. Natomiast w znaczeniu węższym dotyczy zamierzonego i świadomego oddziaływania na wychowanka. Samo zaś oddziaływanie podejmowane zostaje w celu wywołania u niego trwałych zmian osobowości<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 165.

<sup>2</sup> Por. E. Mádrová, *Spróbujcie być dzieckiem*, Warszawa 1986, s. 11; A. E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Lublin-Wrocław 1992, s. 40; *Nadzieje i zagrożenia współczesnej rodziny*, pr. pod red. o. W. Kaweckiego CSSR, Kraków 1995, s. 74; M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, s. 312; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 176-177; W. Cichoń, *Aksjologicz-*

Wprawdzie różne systemy wychowawcze w dość zróżnicowany sposób definiują wychowanie, jednak niemal zawsze w jego definicjach podkreślane są dążenia do wieloaspektowego formowania osoby. Stąd mówi się o jej formowaniu (rozwoju) pod względem fizycznym, umysłowym, moralnym i religijnym itd. Mówi się też o przygotowaniu osoby do życia w większej społeczności ludzkiej, jaką jest rodzina, państwo, jak też społeczność międzynarodowa. W tym znaczeniu wychowanie moralne ma przygotować człowieka do zgodnego funkcjonowania w społeczności ludzkiej. Inną właściwością tak rozumianego „wychowania” jest umiejętność zajmowania jednoznacznych i przejrzystych postaw w oderwaniu od wszystkiego, co pomniejsza istotę ludzką i ją kompromituje<sup>3</sup>. Dlatego, zdaniem ks. Jerzego Bagrowicza, tak ważne jest nabycie przez wychowanka umiejętności „rozumienia świata”, które umożliwi mu odkrycie w nim własnego miejsca i stojących przed nim zadań<sup>4</sup>.

Przy nabywaniu takiej umiejętności odkrywania przez wychowanka wielorakich zadań, jakie się mu jawią, konieczne jest rozwijanie całego człowieka, całej jego cielesno-duchowej struktury tak, aby mógł w sposób wolny, odpowiedzialny rozwijać dobro własne i dobro społeczne. Dlatego też wychowanie nie może być utożsamiane z „hodowlą” człowieka, z jego „wychowem” podkreślającym potrzebę pielęgnacji samego tylko życia biologicznego przez zapewnienie mu wyżywienia, ochrony przed chorobami itp., przekaz określonej wiedzy i zdobycie określonych umiejętności zawodowych, czy wreszcie umożliwienie nabycia umiejętności „odpowiednich zachowań”<sup>5</sup>. Dlatego też wychowanie moralne trzeba uważać za zasadniczą część procesów wszechstronnego kształtowania człowieka. Same zaś procesy takiego wychowania należy uważać za doskonalenie osoby we wszystkich dziedzinach działalności<sup>6</sup> po to, aby jej życie i życie tych, z którymi przychodzi jej przebywać, osiągało postać harmonijnego współdziałania.

Za potrzebą podejmowania działań kształtujących całą osobowość człowieka przemawia jego natura, domagająca się rozwoju jego właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych<sup>7</sup>. Potrzeba ta wynika przede wszystkim z samej natury człowieka, który jest zobowiązany do odpowiedzialnego kierowania swoim życiem - pisze P. Góralczyk. W procesach tych

---

ne ujęcie procesu wychowania, w: *Człowiek, kultura, wychowanie*, pr. zb. pod red. F. Adamskiego, Kraków 1993, s. 115; W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem. Kilka myśli niedokończonych*, w: *Człowiek, kultura, wychowanie*, pr. zb. pod red. F. Adamskiego, Kraków 1993, s. 52.

<sup>3</sup> T. Sikorski, *Wychowanie*, w: *Słownik teologiczny*, t. 2, pod red. ks. A. Zuberbiera, Warszawa 1989, s. 387-388; H. Izdebska, *Szczęście dziecka*, dz. cyt., s. 119-128.

<sup>4</sup> Por. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, UMK, Toruń 2000, s. 213.

<sup>5</sup> Por. E. Sujak, *Życie jako zadanie*, Warszawa 1989, s. 216-224; H. Izdebska, *Szczęście dziecka*, dz. cyt., s. 126.

<sup>6</sup> Por. ks. J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie, wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, pr. zb. pod red. F. Adamskiego, wyd. WAM, Kraków 1982, s. 51.

<sup>7</sup> Por. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Sobór Watykański II, 1.

ważną do spełnienia rolę ma wychowawca, który zobowiązany jest do ustawicznego i aktywnego pomagania wychowankom w dążeniu do ideału wychowania moralnego, którego wyrazem jest zdolność i umiejętność wolnego wyboru dobra<sup>8</sup>. Sam zaś udział wychowawców w tych procesach wynika przede wszystkim z tego, że orientacja moralna wychowanków narażona jest na wiele fałszywych teorii, które w swoim założeniu mają utrudniać sprecyzowanie wyraźnego celu i sensu własnej egzystencji, prawidłowo ukształtowanej postawy społeczno-moralnej<sup>9</sup>.

W problematyce aksjologiczno-wychowawczej pojęcie wychowania wykracza poza jego pedagogiczne rysy i aspekty. Zawiera się w nim odniesienie zarówno do filozoficznych koncepcji człowieka obejmujących tak wychowanka, jak i wychowawcę oraz do teorii wartości, które w sposób istotny współkonstruuje proces wychowania i w rozlicznych swych postaciach są w nim stale obecne<sup>10</sup>. Stąd też w procesach wychowania moralnego znaczącą rolę mogą spełniać także czynniki religijne. Dzieje się tak dlatego, zauważa K. Wojtyła, że religijność i związana z nią wiara w Boga, wzbogaca człowieka, pomaga mu stawać się „bardziej człowiekiem”, kimś szlachetniejszym. To dzięki tym właściwościom człowieka w wychowaniu moralnym zmierza się do ukształtowania i pogłębiania jego osobowości, która jest mu dana w codziennym postępowaniu – poprzez wolność wyboru, rozumność i zdolność do działania<sup>11</sup>.

Tak postrzegany proces wychowawczy ma zmierzać przede wszystkim ku temu, aby wychowanek umiał ocenić daną sytuację, aby potrafił ocenić zachowanie swoje i drugiego człowieka i aby na tej podstawie dokonał oceny moralnej tego, co jest dobre, a co złe<sup>12</sup>. Prócz tego w wychowaniu moralnym należy dążyć do tego, aby poza osądem dobra i zła osoba była zdolna do wybierania dobra. Pomocą w tym wyborze ma być jej sumienie, które uzdalnia do wydawania właściwych sądów, a którego kształtowanie rozpoczyna się w najwcześniejszym okresie życia. W tym też znaczeniu sumienie stanowi wewnętrzny kręgosłup osoby i uważane jest za właściwość człowieka, która uzdalnia go do świadomego i wolnego kształtowania własnego życia oraz podejmowania w nim decyzji dotyczących określonych działań<sup>13</sup>, jak też do-

---

<sup>8</sup> P. Góralczyk, *Wychowawcza etyka seksualna*, Ząbki 2000, s. 10-11.

<sup>9</sup> S. Rosik, *Etyczne poszukiwania współczesnego człowieka*, w: *Chrześcijańska wizja człowieka*, praca zbiorowa, Poznań 1977, s. 191.

<sup>10</sup> Por. W. Cichoń, *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, dz. cyt., s. 152.

<sup>11</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków, 1969, s. 107 i nn.; J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: *Wobec wartości*, Wyd. W drodze, Poznań 1982, s. 89; W. Gubała, *Wychowanie moralne młodzieży*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieży*, pr. zb. pod red. R. Murawskiego, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1989, s. 201.

<sup>12</sup> K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, KUL, Lublin 1983, s. 19.

<sup>13</sup> Blaskovic, *Gewissen*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, dz. cyt., s. 336.

konywania ocen własnego postępowania „pod kątem moralnym (...) jako dobre lub złe, chwalebne lub naganne, piękne lub brzydkie, pożyteczne lub szkodliwe, cnotliwe lub grzeszne”<sup>14</sup>. Przyjmując, że właściwością sumienia człowieka jest osąd, który uzdalnia go do świadomego i wolnego podejmowania określonych życiowych działań umożliwiających harmonijne funkcjonowanie w relacjach z innymi (ja-ty), można mówić o tym, że celem wychowania moralnego jest wspieranie procesów rozwijania i kształtowania sumienia, umożliwiającego osobie świadome i wolne dokonywanie ocen harmonijnego rozwijania relacji z innymi osobami.

## **2. Nauczyciel-wychowawca w procesach rozwoju moralnego wychowanka**

Nauczyciel-wychowawca, postrzegający siebie jako tego, który towarzyszy wychowankom w kształtowaniu ich dojrzałej osobowości, będzie liczył się też i z tym, że dojrzałość moralna, o jaką w swych wysiłkach zabiega, osiągnana jest na drodze trzech procesów psychicznych: interioryzacji, absolutyzacji i socjalizacji w okresie dorastania. Będzie też pamiętał, że w człowieku zachodzą bardzo ważne procesy, od których w znacznym stopniu zależy przyszły poziom życia moralnego wychowanka<sup>15</sup>. Osiągany poziom dojrzałości moralnej człowieka warunkowany jest stopniem (pełnym) interioryzacji lub internalizacji (uwewnętrznieniem) obowiązujących powszechnie norm, reguł czy zasad moralnych. Chodzi w nim o nabycie zdolności do postępowania zgodnego z przyjętymi normami, które dobrowolnie zostały uznane przez osobę za własne. Postępowanie takie oznacza przyjęcie za własne sądów i ocen, norm i wartości oraz kierowanie się nimi w codziennym postępowaniu<sup>16</sup>.

Interioryzacja oznacza proces rozwojowy, który polega na przekształcaniu zewnętrznych czynności podmiotu w jego czynności wewnętrzne, psychiczne. W procesach tych chodzi o osobiste zaakceptowanie wartości i uznanie ich za własne. Sam proces interioryzacji wartości moralnych w dużej mierze warunkują przekazane we wcześniejszym okresie życia normy i wartości. Procesy interioryzacji obejmują różne dziedziny życia człowieka. Zasadniczo mają one miejsce w okresie dorastania, kiedy to młody człowiek dochodzi do zrozumienia, uświadomienia i dobrowolnego przyjęcia przekazanych mu wcześniej wartości, zasad i pojęć moralnych. Dorastający zaczyna poddawać głębokiej analizie to wszystko, co zostało mu dotychczas przekazane o sposobie życia w społeczeństwie. W następstwie takiej analizy

---

<sup>14</sup> Por. *Sumienie*, w: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 293; T. Sikorski, *Sumienie*, w: *Słownik teologiczny*, t. 2, pr. zb. pod red. ks. A. Zuberbiera, Warszawa 1989, s. 270.

<sup>15</sup> Por. R. Murawski, *Problematyka wieku dorastania*, dz. cyt., s. 22-23.

<sup>16</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, dz. cyt., ss. 13, 46.

dochodzi do przyjęcia bądź odrzucenia określonych wartości. Jeśli ma miejsce uznanie wartości za własne, wówczas można mówić o procesie przechodzenia od moralności zewnętrznej (heteronomicznej), charakterystycznej dla wieku dziecięcego, do moralności wewnętrznej (autonomicznej), właściwej osobie dorosłej.

Równoległe z osobistą akceptacją wartości zachodzi proces, określany jako proces absolutyzacji. Polega on na selekcji i wyborze wartości, w tym także wartości religijnych, spośród tych wewnętrznie zaakceptowanych oraz ułożeniu ich według określonej hierarchii ponad pozostałymi. W tejże hierarchizacji prymat wiodą te wartości, które odślaniają przed wychowankiem sens jego życia oraz wyznaczają mu kierunek działania<sup>17</sup>. R. Murawski wyjaśnia, że umożliwienie młodemu wyselekcjonowania określonych wartości stanowi, obok interioryzacji, kolejne ogniwo rozwoju moralnego<sup>18</sup>.

Do tego, aby decyzja osoby była heteronomiczna, aby moralny wybór wykluczał jakąkolwiek formę poddaństwa, niezbędne jest bezpośrednie i szczerze uczestniczenie w życiu innych ludzi<sup>19</sup>. Nabywaniu tych zdolności służą procesy interioryzacji, selekcji i absolutyzacji. W przyswajaniu tej zdolności szczególną rolę przypisuje się posiadanej przez osobę wolności, bez której trudno mówić o formacji sumienia, o nabywaniu umiejętności hierarchizacji poznawanych i przyjmowanych wartości. Słowem, posiadana i rozumiana istota wolności sprzyja akceptowaniu przez wychowanka zasad moralnych, którymi potrafi się kierować w sposób niezłomny i samodzielny<sup>20</sup>.

### 3. Zakres procesów wychowania moralnego

Charakterystyka procesów wychowania moralnego pokazuje, że dojrzewanie osobowości, uzdalniające człowieka do podejmowania odpowiedzialnych decyzji, jest procesem długotrwałym. Poza tym, sam zainteresowany nie jest w stanie poradzić sobie z pojawiającymi się przeszkodami w dochodzeniu do dojrzałości. Stąd też tak ważną rolę w procesach tych spełnia nauczyciel-wychowawca. Poza wskazanymi już oczekiwaniami wychowanków wobec jego osoby, nie bez znaczenia jest podejmowany przez niego wysiłek ułatwiający młodzieży

---

<sup>17</sup> R. Murawski SDB, *Rozwój religijny*, w: *Teoretyczne zagadnienia katechezy młodzieżowej*, pr. zb. pod red. R. Murawskiego, Warszawa 1989, s. 78; tenże, *Dorastający*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik metodyczny do religii dla I klasy liceum i technikum. Klasa I, zeszyt I*, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 42-43.

<sup>18</sup> R. Murawski SDB, *Dorastający. Założenia podręczników dla katechezy i ucznia, klasa I, zeszyt I*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik metodyczny do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: Drogi świadków Chrystusa, Wyd. WAM, Kraków 2002, s. 43.

<sup>19</sup> Por. M. Buber, *Kształcenie charakteru*, *Znak* 28(1968)7-8, s. 915-926.

<sup>20</sup> Por. W. Gubała, *Wychowanie moralne młodzieży*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieży*, pr. zb. pod red. R. Murawskiego, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1989, s. 201.

właściwe rozumienie konieczności wybierania w życiu wartości nazywanych „dobrem”. Zadaniem nauczyciela-wychowawcy w tych procesach jest też i to, aby wskazując wychowankom pożądane „dobro” i „wartość”, nie sprowadzał ich do dóbr materialnych. Co więcej, jego zadaniem jest pokazywanie wychowankom, w jaki sposób wiązanie się z dobrami materialnymi może sprzyjać rozwojowi egoizmu. Dlatego w swej działalności wychowawczej nauczyciel-wychowawca winien też ukazywać jako atrakcyjne wartości wyższe, duchowe.

Procesy dojrzewania osobowości określają też zakres oraz rolę, jaką ma do spełnienia nauczyciel-wychowawca. Przyjmując, że proces wychowania moralnego powiązany jest z rozwojem osoby zarówno w sferze poznawczej, poprzez rozpoznawanie dobra i zła, jak i w sferze emocjonalnej przez rozwijanie wrażliwości moralnej, widocznej w konkretnym postępowaniu, zadaniem nauczyciela-wychowawcy będzie wspieranie wychowanka w nabywaniu niezbędnych umiejętności, umożliwiających dokonywanie autonomicznego wyboru norm i wartości z zamiarem wprowadzania ich w życie<sup>21</sup>. Ponadto zadaniem nauczyciela-wychowawcy będzie wspieranie wychowanka przy tworzeniu właściwych relacji do siebie samego, do swojego otoczenia – zarówno innych osób, jak też i świata przyrody, a także relacji do Boga.

Ważność tak określonej funkcji nauczyciela-wychowawcy wynika przede wszystkim z naturalnej potrzeby człowieka posiadania w życiu ideału, dla którego chce żyć. S. Szuman uważa, że w każdym człowieku od początku jego życia istnieje „wrodzone Ty”, które nakierowuje go na drugiego. Autor ten podkreśla też, że urzeczywistnienia relacji „Ja” – „Ty” można spodziewać się tylko poprzez wchodzenie w relacje z inną osobą<sup>22</sup>. Z tego też powodu jednostka nie może żyć w izolacji od otaczającej ją rzeczywistości<sup>23</sup>. Nie znaczy to, że osoba nie może wyizolować się w świecie użytkowania i doświadczenia, stając się zamkniętą dla innych „wyspą”. W tej jednak sytuacji w rzeczywistości przestaje on być już człowiekiem – stwierdza M. Buber<sup>24</sup>. Warto wreszcie zauważyć i to, że o potrzebie nawiązywania przez osobę relacji z sobą, otoczeniem i Bogiem wspomniano już w nauczaniu Biblii, tam gdzie jest mowa o konieczności miłowania „Pana, Boga swego, całym swoim sercem, całą swoją duszą, całą swoją mocą i całym swoim umysłem; a swego bliźniego jak siebie samego” (Łk 10,27; por. Pp 6,5; Kpł 19,18).

---

<sup>21</sup> Por. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 12-13.

<sup>22</sup> Por. M. Buber, *Ja i Ty, Wybór pism teologicznych*, Warszawa 1992, s. 67.

<sup>23</sup> Por. J. Tarnowski, *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, Znak XXXII(1980)7, s. 867.

<sup>24</sup> Por. M. Buber, *Ja i Ty...*, dz. cyt., 60.

### **3.1. Relacje do siebie**

Podstawą procesów kształtowania relacji do siebie winna być akceptacja własnej osoby oraz gotowość pracy nad sobą. Nie bez znaczenia dla tych działań jest też rozpoznawanie własnej godności, odkrywanej zazwyczaj w dwóch wymiarach: naturalnym i religijnym. Odkrywanie własnej godności oparte na wierze w Boga pozwala człowiekowi głębiej wniknąć nie tylko we własną tajemnicę, ale też odkryć swe przeznaczenie człowieka, którym jest trwanie w relacji z Bogiem.

Przy rozpatrywaniu zadań stojących przed nauczycielem-wychowawcą w toczących się procesach dojrzenia osobowości wychowanka warto zwrócić uwagę na potrzebę wspierania wychowanka w jego osobistym zmaganiu się przy wyborze dobra. Wsparcie takie może przybierać bardzo różne formy: może to być pouczenie, ale też mogą to być stawiane pytania, wątpliwości, a także podsuwane motywy takiego a nie innego działania. Nie bez znaczenia w takiej działalności nauczyciela-wychowawcy może okazać się także odwołanie się do wyznawanej wiary w Boga bliskiego i przyjaznego człowiekowi. Istotą wszystkich tych wysiłków winno być pokazywanie wychowankowi wartości i znaczenia podejmowanego wysiłku pracy nad sobą. O tak rozumianej relacji do siebie można powiedzieć, że jest ona niczym innym, jak wdrażaniem w życie poprawnie rozumianego biblijnego przykazania miłości siebie samego.

### **3.2. Relacje do otoczenia**

Procesy wychowania moralnego, których istotą jest nawiązywanie właściwych relacji z własnym otoczeniem, a w szczególności z drugim człowiekiem, domagają się poszanowania odpowiednich reguł współżycia społecznego<sup>25</sup>. Za podstawę poszanowania reguł współżycia społecznego należy przyjąć obowiązujące normy moralne, wpajany wychowankowi szacunek dla ogólnoludzkich norm i zasad postępowania odkrywanych przede wszystkim w prawie naturalnym. W poprawnych relacjach wychowanka z otoczeniem ważną rolę spełnia też nabywana umiejętność konfrontacji własnych postaw i zachowań z poznawanymi normami postępowania. W procesach tych szczególnego znaczenia nabiera poprawne rozumienie przez wychowanka prawa do wolności, umożliwiające mu korzystanie z niej bez odbierania tego prawa innym<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Por. W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001, s. 138.

<sup>26</sup> Por. Tamże, s. 155.



R. Murawski zwraca uwagę na rolę, jaką w rozwijaniu wrażliwości na potrzebę szanowania własnej wolności oraz wolności innych osób odgrywają grupy rówieśnicze, w szczególności zaś te, które posiadają cechy i dynamikę grupy pierwotnej i nieformalnej. Tłumaczy, że w kontaktach z takimi grupami dokonuje się w sposób całkiem naturalny i spontaniczny proces identyfikacji z wzorami zachowania, z wartościami i normami reprezentowanymi przez te grupy<sup>27</sup>. To z kolei umożliwia wychowankowi rozwijanie w sobie zdolności do harmonijnego współżycia z innymi poprzez uwewnętrznienie poznawanych i akceptowanych wartości, czyli przyjęcie za własne określonych norm, wartości, sądów i ocen, a także wyrażanie gotowości kierowania się nimi w codziennych relacjach z innymi osobami.

### **3.3. Relacje z Bogiem**

W procesach wychowania moralnego wierzący nauczyciel-wychowawca nie tylko może, ale powinien wskazywać wychowankom wartości religijne. Pod żadnym pozorem nie może być to oczywiście ideologizowanie, bądź też samo odwoływanie się do przykazań Bożych, które obowiązują osoby wierzące. O wiele ważniejsze jest pomaganie wychowankom w odkrywaniu tego wszystkiego, co pozytywne może wnieść w życie człowieka wiara. Działania te muszą być opierane na zaufaniu do osoby Boga oraz do tego wszystkiego, co wiara pozwala odkryć o zamiarach, jakie Bóg ma wobec człowieka. W tym przypadku działania nauczyciela-wychowawcy muszą zmierzać nie tyle w kierunku wskazywania i wyjaśniania Bożego prawa moralnego, ile raczej w kierunku kształtowania w nim obrazu Boga bliskiego i przyjaznego człowiekowi, który przez ustanowione prawo moralne broni człowieka i udziela mu konkretnej pomocy w osiągnięciu pełni człowieczeństwa wykraczającego poza granice poznania empirycznego.

Szczegółowe kwestie związane z wychowaniem moralnym można rozwijać w oparciu o poprawny obraz zatroskanego i życzliwego człowiekowi Boga. Bez tego przekonania treści przykazań i innych norm moralnych pozbawią wychowanie moralne najważniejszego rysu, którym jest miłość Boga do ludzi. Dopiero bowiem po zaakceptowaniu przez wychowanka wypełnionej miłością postawy Boga względem człowieka możliwe jest jego przyjęcie i uznanie prawa moralnego za pomoc, a nie ograniczanie przez Boga wolności człowieka. Bez takiego uznania nie można też spodziewać się autonomicznego przyjęcia i respektowania objawionego prawa moralnego, które wykląda i interpretuje Kościół.

---

<sup>27</sup> R. Murawski SDB, *Dorastający...*, dz. cyt., s. 43.

Z powyższego wynika, że chrześcijaństwo opiera wychowanie moralne na odkryciu i przyjęciu prawdy o tym, że Bóg darzy człowieka przede wszystkim miłością. Odkrycie i zrozumienie, czym ona jest, może dopiero stanowić punkt odniesienia dla wyjaśnień potrzeby respektowania Bożego prawa – przykazań. W tej ostatniej czynności należy wskazywać przede wszystkim na największe przykazanie: przykazanie miłości. W tym też odniesieniu konieczne jest wyjaśnianie, że Bóg z miłości dał człowiekowi prawo moralne, aby ono broniło jego godności i godności innych ludzi.

Drugim istotnym czynnikiem w wychowaniu moralnym, w którym odwołujemy się do wiary, jest przyjęty chrzest. Wydarzenie to stanowi dla chrześcijańskiego modelu wychowania moralnego punkt odniesienia, jako że chrześcijanie wyznają wiarę w to, że przez chrzest złączyli się z Jezusem Chrystusem i razem z nim zmierzają do osiągnięcia pełni swego człowieczeństwa, do udziału w życiu Boga, w nieśmiertelności. Stąd też właściwe rozwijanie relacji z Bogiem może ułatwić wychowankom zrozumienie, że moralność człowieka wyrasta ze związków łączących go z Bogiem i dlatego nie można jej sprowadzać do przestrzegania samej tylko litery prawa formułującej normy – przykazania, które należy zachowywać po to, aby nawiązane z Bogiem osobowe więzy zapewniły wychowankowi osiągnięcie życiowego sukcesu: udane życie bez końca – nieśmiertelność, życie z Bogiem bez kresu.

## **Podsumowanie**

Proces dochodzenia do dojrzałości, którego podstawą są relacje z innymi osobami, w tym z Bogiem, zakłada posiadanie umiejętności rozróżniania dobra i zła oraz gotowość kierowania się w swoim postępowaniu dobrem własnym, a także dobrem innych. Założenie to domaga się nieustannego wprowadzania zmian we wzorcach własnego postępowania, które sprawiają, że wychowanie moralne wykracza daleko poza sferę uczenia się pełnionych ról. Należy natomiast mówić o wolnym, odpowiedzialnym wybieraniu dobra poprzez odwoływanie się do głosu własnego sumienia, które kształtowane jest na drodze nabywania umiejętności interioryzacji, selekcji i absolutyzacji wartości.

Wydaje się też, że świadomy udział nauczyciela-wychowawcy w tych procesach jest jego nadrzędnym zadaniem. Takie postrzeganie tej funkcji wynika przede wszystkim z faktu, że pełniąc rolę przewodnika, towarzysza, partnera, wychowawca jest w stanie zdobyć zaufanie swych wychowanków. Trzeba też zauważyć, że tylko na drodze zdobywanego zaufania można mówić o posiadanym przez nauczyciela-wychowawcę autorytecie, który może w dalszej kolejności zostać spożytkowany w kształtowaniu dojrzałej i odpowiedzialnej osobowo-

ści. Niewątpliwie, w procesach tych ważną funkcję ma do spełnienia wiara, pod jednym jednakowoż warunkiem: Nie będzie ona przedmiotem ideologizowania młodzieży, lecz źródłem odkrywania własnej godności i sensu życia.

## **SUMMARY**

### **TEACHER SHAPING THE PROCESS OF MORAL EDUCATION OF THE YOUTH**

A teacher – educator performs first of all the role of a guide, a partner who accompanies his pupils in the process of shaping their mature personality. People often talk about forming the development of a person with physical, mental, moral and religious respects. It is important for a pupil to acquire the ability to understand the world, which will enable him to discover his place in it and the tasks which he faces. The acquired level of a person's moral maturity is conditioned by the (full) level of interiorisation or internalization of commonly observed moral values. It is all about acquiring the ability to act in accordance with accepted values, which were voluntarily recognized by a person as their own. Parallel to the acceptance takes place the process of absolutisation, which relies on selection and choice of superior values. In this process the teacher is very helpful to his pupil. He shows his student the superior role of non-material values, the so-called higher, spiritual ones. The acceptance of God, yourself and the world and acting in the spirit of freedom without taking this freedom from others are vital.

KS. LUCJAN BALTER SAC

WARSZAWA

## ŚWIĘTOŚĆ JEST W ZASIĘGU RĘKI

Dziękuję za zaproszenie i możliwość uczestnictwa w tym bardzo interesującym spotkaniu: *Powołanie nauczyciela: dar i zadanie!*

1. Ponieważ ks. arcybiskup T. Gocłowski zaczął od Ojca św. Jana Pawła II, to chciałbym też nawiązać do pewnego wydarzenia, w którym uczestniczył on jeszcze jako kardynał. Zorganizowaliśmy w Ołtarzewie w 1975 roku sympozjum poświęcone tematyce: *Odpowiedzialni za świat*<sup>1</sup>. Kardynał K. Wojtyła wygłosił wówczas referat: *Konsekracja świata, granice autonomii doczesności*<sup>2</sup>. O co chodziło organizatorom i prelegentowi w tym referacie? Zasadniczo o to, czy trzeba koniecznie świat uświęcać, tak potocznie mówiąc: kropić wodą święconą, egzorcyzmować, albowiem świat jest diabelski, czy też przyjąć z całym spokojem nie do końca wyraźne sugestie Soboru Watykańskiego II, iż jest to świat Boży, a więc z natury swej święty? Czy wymaga on jeszcze uświęcenia, czy też nie?

Wstępem do całego sympozjum i jakby jego uwerturą był referat śp. ks. Feliksa Gryglewicza z KUL-u na temat: *Janowy stosunek do świata*<sup>3</sup>. Wiemy, że św. Jan przytoczył w swej Ewangelii słowa Jezusa: *Tak Bóg umiłował świat, że Syna swojego Jednorodzonego dał, aby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne* (J 3,16). Wynika stąd jasno, iż Bóg miłuje świat - dzieło „rąk swoich” (Ps 8,7; 19,2; 28,5; itd.). Ale już w pierwszym swym *Liście* Jan pisze do uczniów i naśladowców Chrystusa: *Nie miłujcie świata ani tego, co jest na świecie. Jeśli kto miłuje świat, nie ma w nim miłości Ojca. Wszystko bowiem, co jest na świecie, a więc: pożądliwość ciała, pożądliwość oczu i pycha tego życia nie pochodzi od Ojca, lecz od świata* (1J 2,15-16). Wiemy dobrze z historii starożytnej, iż pierwsi, a także i późniejsi chrześcijanie traktowali to jego zalecenie niekiedy bardzo dosłownie: „Uciekajmy ze świata i od świata!” Ale czy było to w pełni sensowne i faktycznie możliwe? Aby się o tym przekonać, zaprosiliśmy na to sympozjum patrologa, ks. prof. Marka Starowieyskiego, który

---

<sup>1</sup> Materiały z tego sympozjum zostały wydane dopiero po wyborze kard. K. Wojtyły na papieża jako tom 5 serii „Powołanie człowieka”: *Odpowiedzialni za świat* (red. ks. L. Balter SAC), Poznań (Pallottinum) 1982.

<sup>2</sup> Tamże, s. 206-215.

<sup>3</sup> Tamże, s. 25-33.

wyłosił referat na temat postawy Ojców Kościoła wobec otaczającego ich świata<sup>4</sup>. Chodziło tu głównie o weryfikację postawy pierwszych chrześcijan wobec świata, o tak częste zwłaszcza w pierwszych wiekach chrześcijaństwa oddalanie się na pustynię – bo świat jest zły, ale i o faktyczną obecność chrześcijan wśród ludzi – w świecie.

Ksiądz Arcybiskup wspominał na początku naszego dzisiejszego spotkania o współczesnym świecie: czy jest dobry czy zły? Odrzuca on przecież wartości, odrzuca często Boga, odrzuca chrześcijaństwo. Czy „grozi” nam zatem ucieczka od świata? Czy mamy go unikać, aby wytrwać w wierze, czy też raczej w nim trwać, aby – jak akcentował to mocno Sobór Watykański II – przepajać go duchem Ewangelii „od wewnątrz”? Przed tym właśnie problemem stawali chrześcijanie od początku dziejów Kościoła: dominowała w praktyce ucieczka. Ale czy tylko? Gdyby bowiem tak było, wielki nakaz misyjny Chrystusa: „Idźcie na cały świat...” i „głoście Ewangelię wszelkiemu stworzeniu”, nie byłby realizowany. A przecież od zarania dziejów Kościoła apostołowie i ich następcy, duchowni i świeccy, przekazywali wiarę „...aż po krańce świata”.

Niemniej aż do Soboru Watykańskiego II świętość, jako taka, była faktycznie zastrzeżona tylko niektórym, wybranym, wyjątkowym, tym, którzy ponieśli śmierć męczeńską albo też uciekli ze świata, porzucili świat wraz z jego marnościami i gdzieś na odludziu, a później w klasztorach pokutowali za grzechy własne i innych. Święci kanonizowani z dwudziestu niemal wieków dziejów chrześcijaństwa to tylko tacy wyjątkowi ludzie! Dopiero Sobór Watykański II w Konstytucji *Lumen gentium* podkreślił mocno powszechne powołanie do świętości. Ukazał bardzo jasno i wymownie to, że świętość jest w zasięgu ręki, że tę świętość można zdobyć, osiągnąć, że jest ona w nas i wokół nas, tylko trzeba ją „chwycić”, przygarnąć<sup>5</sup>.

2. I tu chcę wyjaśnić, że wychowywałem się już w Liceum Ogólnokształcącym Księży Pallotynów w Wadowicach na Kopcu (w latach 1948-1952) w duchu znanej obecnie tzw. „ascezy organicznej”; w każdym bądź razie istotne treści i wartości tejże ascezy podawał tu przed chwilą ks. prof. Z. Marek. Tam było dosłownie to, o czym on mówił. Mianowicie, Pallotyni w Niemczech zaczęli tworzyć jeszcze przed rozpoczęciem pierwszej wojny światowej (choć w r. 1914) tzw. Ruch Apostolski, nazywany też Ruchem Szensztackim – nazwa ta wy-

---

<sup>4</sup> *Starożytni chrześcijanie wobec otaczającego ich świata*, w: tamże, s. 34-70. Tekst samego referatu został tutaj uzupełniony i zobrazowany licznymi wypowiedziami omawianych w nim Ojców i pisarzy kościelnych.

<sup>5</sup> Omówiłem szerzej to zagadnienie w art.: *Powszechne powołanie do świętości*, *Communio* 23 (2003) nr 2, s. 3-15.

wodzi się od miejscowości Schönstatt koło Koblencji, gdzie działał ks. J. Kentenich jako ojciec duchowny „niższego seminarium duchownego”, czyli gimnazjum dla chłopców uważających, iż mają powołanie do kapłaństwa – i tam właśnie, w tymże środowisku, wypracowano w okresie międzywojennym „Ascezę organiczną”, przetłumaczoną na język polski i wydawaną u nas kilkakrotnie po drugiej wojnie światowej na powielaczu<sup>6</sup>. Gdy byłem studentem teologii na KUL-u w latach 60-tych, księża mieszkający w konwiktie poprosili śp. ks. prof. Wincentego Granata, jako dyrektora konwiktu o to, żeby ktoś im przybliżył ducha ascezy organicznej. Ks. Granat, przeświadczony o tym, że Pallotyni najlepiej się na tym znają, przekazał tę informację nam, Pallotynom studiującym na KUL-u w liczbie osiemnastu. Gdy zauważyłem, że nikt się nie kwapi do podjęcia tego zadania, zgłosiłem się chętnie z propozycją wygłoszenia referatu na temat ascezy organicznej. Trzeba było jednak powiadomić o tym fakcie księdza prowincjała. Otrzymaliśmy wówczas kategoryczny zakaz: nie wolno nam mówić na ten temat! Do dzisiaj nie wiem, dlaczego? Czy chodziło o samą ascezę w tym konkretnym jej wydaniu, czy też może ówczesny prowincjał obawiał się jakiejś kompromitacji z naszej strony? W tej sytuacji, ponieważ w „Tygodniku Powszechnym” coś się pojawiło na temat ascezy organicznej, ale bardzo niewiele, napisałem krótki artykuł, liczący 11 stron maszynopisu, na temat: *Asceza radości życia*. Nie wspomniałem w nim jednak ani słowem, o jaką ascezę tu chodzi. Wysłałem tekst do prowincjała, bo *imprimatur* kościelne było wówczas ściśle wymagane, a tenże prowincjał, który zabronił nam mówić o ascezie organicznej, napisał mi m.in., iż artykuł jest znakomity, gratulował podjęcia tego tematu oraz życzył powodzenia w dalszej pracy naukowej i pisarskiej. Przekazałem więc tekst redakcji „Tygodnika”. Sekretarz redakcji zwrócił się jednak do mnie z pytaniem, o jaką ascezę tu konkretnie chodzi. Gdyby bowiem był to artykuł o ascezie organicznej – wyjaśnił – to wydrukujemy go natychmiast. Ponieważ pisałem faktycznie o ascezie organicznej, zmieniłem tylko pierwszą i ostatnią stronę maszynopisu, wstawiając na nich zdania zawierające słowa: „asceza organiczna”, i wysłałem go po raz drugi do Zarządu Prowincjalnego celem uzyskania zgody na publikację. Były już jednak wakacje i w Warszawie urzędował zastępca prowincjała. Do dzisiaj zachowuję kartkę z jego odpowiedzią: *Artykuł nie nadaje się do druku. Każde zdanie budzi sprzeciw!* Treść pozostała ta sama, w niczym nie zmieniona! – prowincjał chwalił, a jego zastępca gani – nie dało się więc wydrukować tego tekstu. Dlaczego redakcje odgórne były tak bardzo odmienne? Do

---

<sup>6</sup> Oryginał niemiecki: H. Schmidt, *Organische Ascese. Ein zeitgemässer, psychologisch orientierter Weg zur religiösen Lebensgestaltung*, Paderborn 1939 (wyd. 3).

dzisiaj nie jestem w stanie tego wytłumaczyć. Ale dlaczego o tym mówię? I o co faktycznie chodzi w tej ascezie<sup>7</sup>?

Na tle i w duchu „Ascezy organicznej” powstały z biegiem czasu książki: *Świętość w życiu codziennym*, autorstwa siostry M. A. Nailis, Pallotyni wydali ją w 1947 roku; *Jak uświęcić dzień pracy?* – uproszczona wersja powyższego dziełka<sup>8</sup>, a także *Mysli Boże* J. Schmitza, których kolejne, wydawane w Polsce na powielaczu, tomiki noszą wymowne, zgodne z ich treścią, tytuły: *O godności człowieka*, *Dziecko Boże*, *O poznaniu swego królewskiego „ja”*, nie mówiąc już o opracowaniach poświęconych tzw. ideałowi osobistemu, kształtowaniu własnej osobowości itp. – wszystko to wyrastało z ducha tejże ascezy i było jej konkretnym przybliżeniem lub zastosowaniem. Podnoszone natomiast tu i ówdzie zarzuty lub kontrowersje nie dotyczyły spraw istotnych, teologicznych, ale tylko marginesowych: że to Niemcy wymyślili, że jest to coś innego, co odbiega – nawet dość zdecydowanie – od dotychczasowej tradycji ascetycznej... Do dzisiaj właściwie nie wiem, o co faktycznie chodziło w tych wszystkich zarzutach. Dlaczego sprzeciw był niekiedy aż tak radykalny? Wychowywałem się przecież, jak już wspomniałem, w duchu tejże ascezy – tak mnie kształtowano i ukazywano przy tym, że świętość jest możliwa, osiągalna dla każdego, na każdej drodze życia... W ascezie mówiło się także o pewnych strukturach osobowościowych, takich jak: temperament, charakter, osobowość i świętość będąca zwieńczeniem rozwoju osobowego. Najpierw trzeba odkryć swoje dane naturalne, a w nich swój temperament: *gnothi se authon* – akcentowano, przywołując starożytną zasadę grecką – *poznaj samego siebie*. Kim jesteś? – od dziecka. W tym miejscu warto podkreślić, co ks. prof. Marek mówił o roli osobistego kontaktu nauczyciela z dzieckiem, i to od najmniejszego, oraz o pomaganiu mu w odkrywaniu swej własnej tożsamości, osobowości. Ale cały ten proces zaczyna się od temperamentu, od poznania darów wrodzonych, a dopiero potem podawane są, jako struktury osobowości – charakter, a konkretnie: wyrobienie charakteru, oraz osobowość i świętość. Człowiek z wyrobionym charakterem dojrzewa, wzrasta jeszcze bardziej i staje się osobowością. Dopiero jako czwartą strukturę podawano więc świętość w przekonaniu, iż „smutny święty jest naprawdę smutnym świętym”. W zdaniu tym, zaczerpniętym od św. Franciszka Salezego i rozwijanym szeroko w ruchu apostołskim<sup>9</sup>, mamy przedziwną grę słów, albowiem przymiotnik „smutny” przybiera dwa różne znaczenia: dosłowne i przenośne, co sprawia, iż można (i trzeba nawet) je rozu-

---

<sup>7</sup> Już napisałem coś niecoś na ten temat w art. *Świętość jako cel i kres rozwoju duchowego*, w: *Duchowość chrześcijańska* (Kolekcja *Communio* 10), Poznań 1995, s. 191-205, a zwł. 203nn.

<sup>8</sup> Ząbkowice Śl. 1960 (powielaczowy przekład publikacji: M. A. Nailis, *Heiliger Werktag. Vom einfacher Wege zu Gott*, Neuwied 1939).

<sup>9</sup> Por. m. in. M. Miller, *O radosnym miłowaniu Boga*, Ołtarzew 1947.

mieć w tym sensie, iż smutny święty jest świętym beznadziejnym, zasmucającym innych, porażających wszystkich swoim przygnębieniem... O ile zatem dawniej święty mógł być jakimś pokraką, dziwakiem, to tu, w ruchu apostołskim i w jego ascezie, żeby być świętym, trzeba być prawdziwym człowiekiem: dojrzałym, rozwiniętym, mającym wyrobiony już charakter i osobowość. I na tym właśnie „organicznym” podejściu do duchowego rozwoju człowieka polega cały sens ascezy zwanej „organiczną”, ascezy, która uwypukla możliwość osiągnięcia prawdziwej, autentycznej świętości w każdym zawodzie i na każdej drodze życia.

3. Podczas swej nie tak dawnej pielgrzymki do Fatimy Jan Paweł II beatyfikował dwoje małych dzieci: Hiacyntę i Franciszka. O ile mi wiadomo, biskupi portugalscy byli temu przeciwni. Mówili: Jak to? Sam fakt, że Matka Boża się ukazała tym dzieciom, nie może być powodem ich kanonizacji, one same były natomiast za małe, by „dorosnąć” do świętości. Ale Jan Paweł II, zgadzając się w pełni z pierwszym członem tej argumentacji, był innego zdania. Dlatego też w homilii beatyfikacyjnej bardzo mocno podkreślił, iż ta mała, 6-letnia Hiacynta rozwinęła już w sobie odpowiedzialność za innych i stała się wewnątrz dojrzała. Dzięki swym przeżyciom mistycznym poświęciła się dobrowolnie za świat, za ludzi. Ta dziewczynka nie dlatego jest błogosławioną, że widziała Matkę Bożą, ale właśnie i tylko dlatego, że dojrzała bardzo szybko do poświęcenia swego życia za innych. Święci bowiem to ludzie odpowiedzialni, dojrzały, mający wyrobioną osobowość. Jeśli się ma zostać świętym, trzeba pracować nad sobą – jest to takie proste.

I tu – na tle poprzednich wypowiedzi – nasuwa mi się jeszcze jedna sprawa: była mowa o autorytecie. Otóż urodziłem się w Wilnie, byłem bierzmowany mając 6 lat, w 1942 roku, i już wtedy mocno się zgorszyłem widząc powitanie ks. arcybiskupa R. Jałbrzykowskiego: wyszła przed kościół Niepokalanego Poczęcia na Zwierzyńcu w Wilnie procesja z baldachimem. Byłem przekonany (z dotychczasowego doświadczenia) o tym, że baldachim jest wyłącznie dla Pana Jezusa. I oto widzę, jak staje pod nim Arcybiskup i wkracza do świątyni... Nogi mi się ugięły... Nie pozostało mi z tej uroczystości nic poza tym jednym, okropnym wrażeniem: zdegradowania baldachimu przez podniesienie człowieka do godności Boga! Od dziecka przyglądałem się więc bacznie różnym autorytetom: księżom, wychowawcom, wojskowym... Zdradzę przy tym pewien inny jeszcze sekret: do szkoły nie chodziłem przez pięć lat! Po jakimś stosunkowo krótkim, ale obowiązkowym, przedszkolu litewskim (bo wkrótce po zajęciu Wilna przez wojska radzieckie Stalin oddał miasto Litwinom), w którym niczego dobrego się nie nauczyłem (poza paroma anty-litewskimi przyśpiewkami w rodzaju: „Hej, hej



Śmietana<sup>10</sup>, lej z kubka do dzbana, bo to nasze hasło: zbić z śmietany masło”. „Hej, hej Śmietana, trzymaj się ogona na swojej kobyle<sup>11</sup>, bo Polacy w tyle!”), wychowywała mnie – dosłownie – ulica, albo raczej wojna... Dopiero od szóstej klasy zacząłem naukę, edukację szkolną, w Radomiu, ale szkoła niczego dobrego (poza koniecznością podpowiadania innym, umożliwiania im ściągania i wspólnego/solidarnego (!) oszukiwania nauczycieli...) mnie nie nauczyła; jestem więc takim namacalnym przykładem, że bez szkoły (i nauki religii w szkole) można wyrosnąć na człowieka.

Wydaje mi się po latach, że o wszystkim decydował wówczas autorytet mojej śp. Mamy, która była osobą autentycznie wierzącą i praktykującą. Codziennie uczęszczaliśmy razem do kościoła, od 6-go roku życia byłem ministrantem, obsługiwałem rozliczne pogrzeby (w ciągu czterech lat naliczyłem ich ponad 250!), uczyłem się czytać najpierw z napisów na ulicach i sklepach, a następnie z jakiejś literatury dla dzieci i młodzieży, dostawałem wydawane we Lwowie podręczniki szkolne (przeważnie z fotografią Józefa Piłsudskiego na karcie tytułowej: autentyczny bohater narodowy - autorytet!) i czytałem je nie z przymusu, lecz z zainteresowania – bez żadnej kontroli i związanych z nią stresów... Pytałem jedynie Mamę o „bohaterów” wspomnianych lektur, o autentyczność ich postawy, o dobro i zło... Ona zaś wyjaśniała, dyskutowała ze mną i – dawała mi wiele swobody. Jakby się nie troszczyła tym, że chodzę po mieście (nawet sama mnie wysyłała – pieszo aż na dworzec kolejowy – około 7 km w jedną stronę), zaglądam do bunkrów niemieckich, patrzę, jak strzelają lub bombardują...

I jakoś wyrosłem chyba na człowieka, jakoś się religijnie wychowałem. Dopiero potem, gdy zacząłem chodzić w szóstej klasie także na religię (w szkole), doświadczałem nacalnie, że ci księża-prefekci nie byli wcale najlepsi. Nauczyciele bywali różni: pani „od biologii” przychodziła niemal zawsze na lekcję dopiero 5 minut przed dzwonkiem na przerwę, inni pojawiali się mniej więcej po dwudziestu minutach (tak też postępował ksiądz prefekt w siódmej klasie), cała klasa więc rozmawiała, hałasowała (podobnie klasy sąsiednie!), jedynie wychowawczyni naszej klasy (polonistka) była sumienna i wzorowa, interesowała się też faktycznie uczniami. Taka jakaś przedziwna dla mnie sytuacja, na którą byłem po prostu skazany ze względu na ciężką chorobę Mamy, która przebywała przez pół roku w Krakowie w szpitalu (od grudnia 1946 r. niemal do wakacji 1947 r.), mnie zaś przygarniali do siebie różni dobrzy ludzie, dając mi dach nad głową i coś do jedzenia (żadnych pieniędzy nawet na osobiste wydatki nigdy wówczas nie miałem). Najtrudniejszym wówczas dla mnie „zadaniem domowym” było pisanie listów do Mamy, albowiem nie wiedziałem, o czym mam pisać... Wciąż

---

<sup>10</sup> Zniekształcone (spolszczone?) nazwisko przywódcy litewskiego Smetony (Smetonasa?).

<sup>11</sup> Herb litewski: Pogoń!

się też zastanawiałem, a czyniłem to jeszcze wcześniej w Wilnie, czy ci ludzie, którzy mówią od stolika nauczycielskiego, z „katedry”, z ambony, czy ci wszyscy wychowawcy i księża są autentyczni, prawdziwi? Dopiero później zacząłem odróżniać autorytet od autentyzmu. Bywa bowiem tak, że – jak Pan Rektor przed chwilą o tym mówił – ktoś chce mieć prawdę, bo ma władzę. Każda chyba władza na świecie chce być autentyczna, prawdziwa. Radziecka gazeta o wymownym, a jakże dwuznacznym, tytule: „Prawda” wychodziła przez całe lata w Moskwie. Dziennik „Prawda” był organem władzy. Władza mówi bowiem całemu społeczeństwu, co jest prawdziwe, a tym samym dobre dla niego. Jeśli mam władzę, to mam prawdę. – Nic bardziej niebezpiecznego dla ludzkości i świata od takiego właśnie, jakże częstego na tym świecie, myślenia!

Człowiek pyta nierzadko o autentyzm, o prawdziwość tej czy innej „prawdy”. Czy władza służy prawdzie, czy tak naprawdę szuka prawdy? Już jako dziecko stawiałem sobie (i innym) pytanie, czy ten oto wychowawca, nauczyciel, ksiądz... jest autentyczny, czy jest świadkiem Prawdy? I dzięki takim nielicznym, szczerze mówiąc, świadkom jakoś nie pobłądziłem w życiu. Mamę też pytałem wciąż o prawdę. I chyba głównie ona wywarła największy wpływ na moje „samowychowanie” – pojęcie lansowane mocno w ascezie organicznej, zastąpione później, gdy uświadomiono sobie bardziej wyraziście, iż nikt nie jest „samotną wyspą”, terminem: „współ-wychowanie”.

**4.** Chciałbym zwrócić jeszcze pod koniec uwagę na pewne ważne prawdy w naszym życiu i na aspekty współżycia – co było już zresztą poruszane we wszystkich wypowiedziach dotychczasowych, ale chciałbym to nieco mocniej zaakcentować.

Wychowawca – to świadek. Tak, świadek! Świadek tych wartości, które głosi, które sobą reprezentuje. Jeżeli Sobór Watykański II mówi wprost o powszechnym powołaniu do świętości, czyli także o tym, że świętość jest w zasięgu ręki, to trzeba tylko ukazać, że łatwo można być świadkiem autentycznych wartości. Trzeba tylko być sobą. Nie okłamywać siebie. Żyć prawdą poznawaną wciąż na nowo. Sam Sobór mocno to podkreśla, że wierni świeccy uświęcają się na swojej własnej, czyli świeckiej drodze życia. Mają być prorokami, głosicielami Chrystusa, ale na pierwszym miejscu w tym prorokowaniu Sobór stawia świadectwo życia, a dopiero potem, jeśli ten ktoś się pyta, dlaczego tak właśnie chrześcijanin postępuje, trzeba mu to wyjaśnić słowami. Wyjaśnienie to idzie więc za świadectwem. Trzeba być najpierw i nade wszystko świadkiem, świadkiem najwyższej Prawdy – Jezusa Chrystusa! I to jest najprostsza droga do świętości. Szatan jest ojcem kłamstwa. Zakłamanie jest diabelskie. W

polityce mamy tak dużo zakłamania... Czyżby polityka miała być z samej swej natury diabelska?

Prawda nas wyzwoli – jest to naczelną myśl Ewangelii. I tego życia w prawdzie - sobie i wam wszystkim z głębi serca życzę.

## **SUMMARY**

### **SAINTHOOD IS WITHIN REACH OF EVERYONE**

Throughout the twenty centuries of Christianity exceptional people were considered to be saints, that is martyrs for faith or those who escaped from the world, for example those who joined the monasteries. Not until II Vatican Council and its Constitution “Lumen Gentium” was the common vocation for sainthood emphasized. This fact found its reflection in the principles of so called “organic asceticism” and the Apostle Movement (Schoenstatt Family Movement), which claims that sainthood is available to everyone, on every path of life. First one needs to get to know their temperament and their features of personality, and then one should shape their character (under the guidance of a spiritual guide) on the way to sainthood, in every job and on every path of life.

John Paul II canonized little Jacinta Marto, a six-year-old child who despite her young age showed great inner maturity and responsibility for others.

A moral authority, e.g. parents, can help on the way to sainthood. Teachers and educators should be aware of the fact that young people expect from them an authentic testimony of the truth they proclaim.