

JAROSŁAW HOROWSKI¹
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID ID: 0000-0002-6412-1544

WŁĄCZENIE DO WSPÓLNOTY JAKO METODA WYCHOWANIA MORALNEGO – PERSPEKTYWA PEDAGOGIKI NEOTOMISTYCZNEJ

INCLUSION IN THE COMMUNITY AS A METHOD OF MORAL UPBRINGING
– FROM THE PERSPECTIVE OF NEO-THOMISTIC PEDAGOGY

Abstract

The analyses conducted in the article are aimed at the specific characteristics of neo-Thomistic pedagogy within methodology of upbringing. The relationship between the inclusion of an adolescent into the community life (which includes entrusting them with duties and responsibility for the common good) and their moral development are of particular interest for the article author. The analyses were carried out in three stages. The first, outlines the upbringing and education specificity. The second, presents the neo-Thomistic perspective on the relationship between moral development and participation in community life. The third, formulates the principles of moral upbringing in the aspect of a young person's inclusion into the community life.

Keywords: community, common good, shame, neo-Thomistic pedagogy, J. Woroniecki, K. Górski, K. Wojtyła

Abstrakt

Analizy prowadzone w niniejszym artykule dotyczą specyfiki pedagogiki neotomistycznej w obszarze metodologii wychowania. Szczególny przedmiot zainteresowania stanowi zależność między włączeniem dojrzejącego człowieka do życia wspólnotowego (co obejmuje powierzenie mu obowiązków i odpowiedzialności za dobro wspólne) a jego rozwojem moralnym. Analizy zostały podzielone na trzy etapy. W pierwszym wskazano różnicę między wychowaniem i kształceniem. Drugi prezentuje neotomistyczne ujęcie relacji między rozwojem moralnym i uczestnictwem w życiu wspólnotowym. W trzecim sformułowano zasady wychowania moralnego w aspekcie włączenia dojrzejącej osoby do życia wspólnoty.

Słowa kluczowe: wspólnota, dobro wspólne, wstyd, pedagogika neotomistyczna, J. Woroniecki, K. Górski, K. Wojtyła

¹ Dr hab. Jarosław Horowski jest adiunktem w Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w Katedrze Teorii Wychowania. Zainteresowania badawcze odnoszą się do pedagogiki neotomistycznej oraz pedagogiki religii, a zwłaszcza problemu przebaczenia w wychowaniu. Jest redaktorem czasopisma „Paedagogia Christiana”. E-mail: jarohor@umk.pl.

WSTĘP

Przedmiotem niniejszych analiz jest włączenie dojrzewającego człowieka do życia wspólnotowego, na które chciałbym spojrzeć jako na metodę wychowania moralnego. Dążę zatem do odpowiedzi na pytanie o wartość włączenia wychowanek do życia wspólnotowego z perspektywy jego rozwoju moralnego. Poszukiwaniom towarzyszy założenie, że owo włączenie, które w wielu przypadkach dokonuje się spontanicznie i jest elementem socjalizacji, może zostać przez wychowawcę przeprowadzone świadomie i w celu realizacji określonych celów wychowawczych. Zakładam również, że wychowanek może nie zostać włączony w życie wspólnoty (w poszczególne wymiary życia wspólnotowego), co znajdzie odzwierciedlenie w specyficznym profilu jego rozwoju moralnego.

Podjęta refleksja może służyć celom zarówno teoretycznym jak i praktycznym. Z jednej strony, może przyczynić się do rozpoznania jednego z działań podejmowanych wobec dojrzewających jednostek jako działania pedagogicznego i następnie zostać wykorzystana jako myśl krytyczna w obszarze metodologii wychowania. Z drugiej, może służyć bardziej świadomemu wykorzystaniu w pracy wychowawczej tego typu działań, zaliczanych do metod pośrednich wychowania (Nowak 2008, 443).

Klucz do interpretacji włączenia do życia wspólnotowego jako metody wychowania moralnego stanowić będzie pedagogiczna myśl neotomistyczna, która rozwija się w Polsce od początku XX wieku. Tradycję tę w pedagogice tworzyli między innymi: Jacek Woroniecki, Konstanty Michalski, Karol Górski, Aleksander Usovich, Andrzej Gmurowski, Piotr Chojnacki, Feliks Bednarski, Kazimierz Kowalski, Karol Wojtyła, Mieczysław Gogacz². W niniejszym opracowaniu wykorzystane zostaną przede wszystkim prace Jacka Woronieckiego, Karola Górskiego oraz Karola Wojtyły. Wybór jest nieprzypadkowy. Wprawdzie zaliczani są oni do różnych nurtów myśli neotomistycznej – Woroniecki wpisany jest w nurt tomizmu tradycyjnego, Górski – egzystencjalnego, a Wojtyła transcendentnego (czyli wykracza w swoich poszukiwaniach poza myśl tomistyczną), jednak nie sposób nie zauważyć, że wspólne są im pewne idee dotyczące wartości życia wspólnotowego jako istotnego czynnika kształtującego charakter dojrzewającego człowieka. W pewnym sensie Górski i Wojtyła przytoczyli i pogłębili myśl Woronieckiego. Świadomie pomijam natomiast pisma przedstawicieli tomizmu konsekwentnego – Mieczysława Gogacza i jego uczniów, którzy, mówiąc o wspólnocie, zwracali przede wszystkim uwagę na jej rolę w procesie poznawczym – rozpoznawania prawdy i dobra osób i relacji osobowych (Horowski 2015, 371-372).

Tytuł oraz powyższe wprowadzenie wskazują, że analizy odnoszą się do wychowania moralnego, co z kolei domagałoby się zdefiniowania tego zjawiska.

² Nowsze opracowania tych zagadnień można znaleźć na przykład w książkach Stanisława Gałkowskiego (2003), Witolda Starnawskiego (2008); Janiny Kostkiewicz (2013); Marii Małgorzaty Bouzyk (2013); Jarosława Horowskiego (2015); Barbary Kiereś (2017).

Podanie definicji byłoby jednak dużym uproszczeniem i jej zamieszczanie w tym miejscu jest bezzasadne z przynajmniej dwóch względów. Po pierwsze, wychowaniem moralnym jest w gruncie rzeczy każde wychowanie, ponieważ nie sposób wychowywać, nie odnosząc się do moralności dojrzewającego człowieka – innymi słowy wychowanie moralne jest jednym z wymiarów każdego wychowania. Po drugie, na temat wychowania moralnego według tomizmu istnieje już bogata literatura, a niniejszy tekst odnosi się jedynie do jednego z wątków tej tradycji myślenia w dziedzinie pedagogiki.

Analizy przeprowadzone zostaną w kilku etapach. Pierwszy poświęcony zostanie nakreśleniu zależności między wychowaniem i kształceniem, gdyż odróżnienie tych procesów stanowi podstawę do określenia, na czym polega specyfika wychowania i tworzy fundament dla refleksji nad wskazanym powyżej problemem. W drugim punkcie podjęta zostanie kwestia uwarunkowania rozwoju moralnego jednostki jej uczestnictwem we wspólnotcie, jej dążeniem do dobra wspólnego. Trzeci punkt będzie stanowił próbę ujęcia zasad wychowania moralnego w aspekcie związanym z uczestnictwem jednostki we wspólnotcie.

1. KSZTAŁCENIE A WYCHOWANIE MORALNE

Zanim padnie odpowiedź na pytanie o znaczenie wspólnoty dla wychowania moralnego, konieczne jest podjęcie problemu zależności między wychowaniem i kształceniem. Podręcznik akademicki do pedagogiki zredagowany przez Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego w rozdziale pierwszym przywołuje pojęcia „wychowania” i „kształcenia” opisujące rzeczywistość edukacji. Autor rozdziału, Krzysztof Rubacha, zaznacza, że wychowanie oddziałuje na osobowość wychowanka, to znaczy jego potrzeby, emocje, motywację, relacje międzyludzkie, natomiast kształcenie dotyczy poznawczej sfery psychiki. Dodaje także: „Dążenie do zachowania rozłączności zakresów tych pojęć wynika nie tylko z dbałości o ich poprawność teoretyczną, ale także z faktu wyraźnego oddzielenia praktyki wychowania od praktyki kształcenia” (Rubacha 2005, 26).

Podział, który początkowo wydaje się uzasadniony, a nade wszystko porządkujący rozumienie rzeczywistości edukacyjnej, w wyniku bardziej szczegółowej analizy budzi wątpliwości. W myśli neotomistycznej odnaleźć można przesłanki za odróżnieniem tych dwóch kategorii, a równocześnie argumenty za brakiem uzasadnienia dla wyraźnego ich rozdzielenia.

Z jednej bowiem strony, trudno oddzielić oddziaływanie na sferę intelektualną od oddziaływania na sferę pożądczą: potrzeby, emocje, motywację. Jacques Maritain w swojej książce *Education at the Crossroads* zaczyna od stwierdzenia, że człowiek jest osobą, która trzyma we władzy samą siebie przez swój rozum i swoją wolę (Maritain 1943, 7-8). Podkreśla tym samym, że jakiegokolwiek oddziaływanie na człowieka – ze względu na jego intelektualną naturę – jest oddziaływaniem przede wszystkim na rozum. Gdy następnie, wskazując na cele

wychowania, stwierdza, że pierwszym jest „podbój wewnętrznej wolności”, oznacza, że wewnętrzna wolność wyzwana jest przez poznanie i mądrość. Towarzystwem im dobra wola i miłość (Maritain 1943, 11). Maritain twierdzi zatem, że w przypadku człowieka, który może być tylko wychowywany (a nie manipulowany czy tresowany, jak to podkreślał Janusz Tarnowski [1993, 11-15]), potrzeby, emocje, motywacje zmieniają się jedynie za pośrednictwem intelektu. Oznacza to, że w każdym wychowaniu można wyróżnić aspekt kształcenia (jako uczenia się, poznawania prawdy), a każde kształcenie (oczywiście, o ile odnosi się do sfer podlegających ludzkiemu oddziaływaniu) posiada implikacje, które tradycyjnie postrzegają się jako efekt wychowania.

Rozwijanie tego wątku w tak krótkim opracowaniu nie ma uzasadnienia, ale należy podkreślić, że cała myśl neotomistyczna budowana jest na założeniu, że ludzka natura jest naturą rozumną, czyli ludzka duchowość, obejmująca władze umysłowe – rozum i wolę, organizuje wymiar cielesny ludzkiego bytu (Maryniarczyk 2016, 106-113; Starnawski 2012, 11-29; Horowski 2015, 296-306, 354-367). Odseparowywanie więc w myśli pedagogicznej oddziaływań na sferę poznawczą od oddziaływań na sferę pożądaną jest nieuzasadnione.

Z drugiej strony, Maritain zaznacza, że jednym z zawierających błąd stereotypów myślowych jest przekonanie, że wszystkiego można się nauczyć. Warto przywołać fragment wspomnianej powyżej pracy w tłumaczeniu Arkadiusza Ziernickiego³:

Nauczanie moralności, jeśli chodzi o jej intelektualne podstawy, powinno zajmować ważne miejsce w programach szkoły i uniwersytetu. Jednakże żadna nauka nabyta nie zastąpi trafnej oceny praktycznych przypadków, którą starożytni nazywali *prudencia*, a która jest wewnętrzną, żywotną zdolnością osądu, rozwiniętą w umyśle i opartą na dobrze kierowanej woli. Podobnie też na żadnym wykładzie i w żadnej szkole nie można się nauczyć doświadczenia, które jest nieprzekazywalnym owocem cierpienia i pamięci, i które dopełnia wychowanie człowieka. Są wykłady filozofii, lecz nie ma wykładów mądrości (Maritain 1993, 75).

Maritain jest zatem przekonany (i uzasadnia to w dalszym wywodzie), że wychowanie nie jest kształceniem i szkoła sama w sobie nie jest w stanie wychowywać moralności. Jego zdaniem szkoła prowadzi jedynie kształcenie „premoralne” (Maritain 1993, 78).

Specyfika wychowania na tle kształcenia uwidacznia się, gdy bierze się pod uwagę tomistyczną teleologię wychowania. Jego celem jest – według tomistów – rozwój cnót moralnych, a zwłaszcza cnót kardynalnych: wspomnianej przez Maritaina roztropności, dalej sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa⁴. Podstawową cnotę, wyznaczającą kierunek działaniu moralnemu, stanowi roztropność. Jest to cnota ro-

³ W Polsce nie opublikowano dotąd tłumaczenia całej pracy *Education at the Crossroads*, ukazały się jednak jego fragmenty (Maritain 1993, 61-79: pierwszy rozdział książki zatytułowany *Cele wychowania*; Maritain 1991, 28-39: fragmenty drugiego rozdziału).

⁴ Na marginesie warto zaznaczyć, że potoczne przekonania na temat cnót są błędne. W potocznych mniemaniach cnoty bywają utożsamiane ze skrupowaniem myślenia i działaniem

zumu, którego zadaniem jest odnalezienie takiego sposobu działania w skomplikowanych sytuacjach życiowych, dzięki któremu możliwe będzie osiągnięcie moralnego dobra. Skoro podstawową cnotą moralną jest roztropność, wydawać by się mogło, że kluczowe w wychowaniu moralnym jest kształcenie dostarczające podstaw do rozumienia/interpretacji specyficznych sytuacji, w których konieczne jest podejmowanie decyzji, następnie podstaw rozumienia podmiotów w nie zaangażowanych (dostrzegania specyficznych cech ich osobowości) itd. Taka wiedza jest – jak najbardziej – przydatna, jednak sprowadzanie roztropności do samego rozumu i wychowania tej cnoty do kształcenia jest błędem. Analizując proces podejmowania decyzji, przedstawiciele myśli neotomistycznej wysuwają wniosek, że rozum w działalności praktycznej jest nieustannie inspirowany przez wolę (Horowski 2013, 109-135). Oznacza to, że w działalności praktycznej jakość decyzji uwarunkowana jest dobrem, którego pragnie wola. Rozum inaczej analizuje sytuację, gdy dobrem upragnionym przez wolę są przyjemności zmysłowe, inaczej, gdy wola pożąda dobra osób najbliższych, a jeszcze inaczej, gdy „przedmiotem” pożądania jest Bóg. Roztropność jest zatem niejako wypadkową sprawnego, opartego na poprawnych przesłankach rozumowania i pożądania prawdziwego dobra, a jej wychowanie nie może zostać sprowadzone do kształcenia. W konsekwencji niemożliwa jest cnota roztropności bez rozwiniętej cnoty sprawiedliwości – doskonałości woli.

Konkludując, można by stwierdzić, że wychowanie jest czymś więcej niż kształcenie utożsamiane z procesami poznawczymi, a równocześnie kształcenie – o ile odnosi się do treści mogących stanowić przesłankę do działania – stanowi jeden z aspektów wychowania. Z powyższego stwierdzenia wynika, że dążenie do określenia wartości włączenia w życie wspólnotowe jako metody wychowania moralnego związane jest ze wskazaniem tych elementów życia wspólnotowego, które przyczyniają się do rozwoju woli. Dalsze analizy zostaną podporządkowane temu celowi.

2. UCZESTNICTWO WE WSPÓLNOCIE JAKO KONTEKST ROZWOJU MORALNEGO

Odpowiedź na pytanie, jak wychowywać, w kontekście przekonania o niewystarczalności samego kształcenia nie jest prosta. W oddziaływaniu na wolę i uczucia popełnić można wiele błędów, które w efekcie nie przyniosą u wychowanka wolnego i roztropnego działania. Odnosząc się do metodologii wychowania, Jacek Woroniecki stwierdza, że podstawowym warunkiem rozwoju moralnego jest włączenie wychowanka w życie społeczne. Warto przyrzeć się, dlaczego jest ono tak cenione.

Dla zrozumienia przywołanego powyżej stanowiska nieodzowne jest przeanalizowanie rozwoju woli związanego z relacjami społecznymi jednostki. Wola odpo-

schematycznym. Myśl neotomistyczna dowodzi jednak, że za pomocą cnot kardynalnych można opisać człowieka, który nie działa schematycznie, ale mierząc się z każdym moralnym dylematem, za pomocą rozumu poszukuje dobrego rozwiązania, a następnie próbuje je wprowadzić w życie – przekonując do nich swoje uczucia związane z pożądaniami zmysłowymi albo lękiem towarzyszącym trudnym wyborem (Horowski 2009, 63-78).

wiedzialna jest za pożądanie dobra, które ma być przedmiotem realizacji. W gruncie rzeczy wola odnosi się jednak do wielu dóbr, które postrzega jako cenne. Mogą to być osobiste dobra podejmującej działanie jednostki, ale mogą to być dobra osób bliskich, na przykład rodziców, współmałżonka, dzieci. Mogą to być wreszcie dobra przyjaciół oraz osób, z którymi jesteśmy związani z racji wykonywanej pracy. Dążenie do osiągnięcia jednych dóbr uniemożliwia niekiedy zdobycie innych. Zadbanie o dobro swoich bliskich może na przykład uniemożliwiać realizację własnych pasji i zdobycie tego, co było przedmiotem marzeń od czasu dzieciństwa. Z drugiej strony, dążeniu do realizacji marzeń towarzyszyć może brak odpowiedzialności za najbliższych. Niekiedy trudności nastęrcza wywiążanie się ze zobowiązań równocześnie wobec rodziców i wobec współmałżonka. Doskonałość woli, czyli jej cnota, nazywana jest sprawiedliwością. Jacek Woroniecki, określając ją, przywołuje (za Tomaszem z Akwinu) starożytną definicję sprawiedliwości: „oddać każdemu, co mu się należy” (Woroniecki 2000, II/2, 69). Można więc powiedzieć, że wolę można uznać za dojrzałą, gdy pożąda dobra wszystkich osób, którym dana jednostka jest coś winna.

Rozwój woli – jak to zostało powiedziane powyżej – jest związany z rozwojem intelektu, ponieważ to rozum musi wskazać rozwiązania, które będą czyniły zadość wszystkim zobowiązaniom jednostki. Ów rozwój ma jednak również własną specyfikę. Wola powinna najpierw pragnąć uczynić zadość zobowiązaniom. Innymi słowy, możliwe jest takie ukształtowanie woli, że ignoruje ona zobowiązania, które dany człowiek posiada w odniesieniu do członków rodziny, przyjaciół czy osób, z którymi jest związany w ramach pracy zawodowej. Zdaniem Jacka Woronieckiego, wola u jednych rozwija się tak, że uwzględniają oni w swoich działaniach zobowiązania, jakie mają wobec innych osób, u innych wola przyzwyczajają się do ignorowania owych zobowiązań.

Dominikanin twierdzi także, że czynnikami pośredniczącymi w rozwoju woli są poczucie godności oraz wstyd. Poczucie godności związane jest z faktem rozumnej natury człowieka, wstyd pojawia się z kolei w momencie, gdy człowiek – odkrywający za pomocą rozumu swoje zobowiązania wobec innych osób – owych zobowiązań nie realizuje, ulegając na przykład pożądaniom zmysłowym (Woroniecki 2000, II/1, 339; Woroniecki 1930, 234-236; Horowski 2016, 234-237)⁵.

Kontekstem, w którym człowiek uczy się rozpoznawania swoich powinności względem innych ludzi, a także doświadcza zadowolenia lub niezadowolenia z własnych decyzji (i wstydu związanego z drugim doświadczeniem) jest – jak podkreślają przedstawiciele pedagogiki neotomistycznej – wspólnota. Tworzy ją grupa ludzi, którzy dążą do dobra wspólnego. Mieczysław Krąpiec stwierdza, że dobrem wspólnym można nazwać:

⁵Woroniecki nie sprowadza wstydu do wyrzutów sumienia, ponieważ dostrzega głębszy wymiar tego zjawiska: „człowiek najbardziej wstydzi się tych czynności, w których bardziej niż w innych prze staje kierować się rozumem”. Wyznacza zatem ścieżkę, którą pójdzie następnie Wojtyła, odróżniając wartość personalistyczną czynu od jego wartości moralnej – w tym wypadku można mówić o wymiarze personalistycznym wstydu i o wymiarze moralnym. Wymiar moralny wstydu nie zostaje jednak przez Woronieckiego zakwestionowany i do niego odwołują się prezentowane analizy.

takie dobro, które jest rzeczywistym dobrem zarazem całej społeczności i każdego człowieka żyjącego w tej społeczności (...). Dobrem tym możemy zatem nazwać taki realny przedmiot ludzkiego działania, który może stać się realnym celem każdego osobowego dążenia. I w tym sensie taki realny cel (dobro jako aktualnie pożądane) może być celem analogicznie wspólnym dla wszystkich osób żyjących w tym społeczeństwie (Krapiec 2001, 629-630).

Wspólnotą jest zatem małżeństwo, które buduje wspólną przyszłość, a także – tworząc rodzinę – troszczy się o wychowanie potomstwa, wspólnotą jest grupa przyjaciół, którzy podejmują jakieś przedsięwzięcie, wspólnotą jest grupa zawodowa dążąca do wytworzenia określonych dóbr.

W pracach Karola Wojtyły, który poświęcił wiele uwagi podmiotowości członków wspólnoty, również można odnaleźć refleksję na temat dobra wspólnego. Podkreśla on, że dobro wspólne jest to dobro wybierane przez podmiot jako dobro własne, gdy równocześnie jest ono wybierane przez innych. Przez podmiot wybierane jest dlatego, że wybierają je inni. Co więcej, podmiot decyduje się na realizację dobra wspólnego także dla dobra innych, aby dopełnić swym czynem działanie innych we wspólnocie (Wojtyła 1994a, 311, 318-319; 321-324; Wojtyła 1994b, 404-406). W analizach Wojtyły dobro wspólne sprowadzane jest przede wszystkim do dobra podmiotowego, do dobra samego działania i osobowego spełnienia dzięki temu działaniu. Decyzja jednej osoby o działaniu otwiera więc niejako drogę drugiej osobie do podjęcia czynu, który nie miałby sensu, gdyby nie równoległa decyzja pierwszego z podmiotów. Wojtyła odróżnia zatem dobro wspólne od dobra wspólnoty: „dobrem wspólnym jest nie tylko cel działania wypełnianego w jakiejś wspólnocie, rozumiany czysto przedmiotowo, ale jest nim zarazem i nawet przede wszystkim to, co warunkuje i niejako wyzwala uczestnictwo w osobach działających wspólnie i przez to kształtuje w nich podmiotową wspólnotę działania” (Wojtyła 1994a, 320-321). Należy podkreślić, że dobro wspólne realizowane jest przez dążenie do dobra wspólnoty. Odróżnienie tych dwóch dóbr uzmysławia jednak, że dobro wspólne nie polega na osiągnięciu dobra wspólnoty – to ostatnie może zostać zdobyte przez jedną osobę, która posiada większe od innych możliwości działania, bez stworzenia innym przestrzeni do podjęcia działania.

Podsumowując, należy podkreślić, że skoro dobro wspólne jest celem osobowego działania poszczególnych członków wspólnoty, to: 1) musi być przez nich rozumnie rozpoznawane; 2) w sposób wolny wybierane (jako cenne z perspektywy ich osobowego rozwoju). Równocześnie udział poszczególnych członków wspólnoty w zdobywaniu dobra wspólnego stanowi warunek, by owo dobro zostało zdobyte, czyli niezrealizowanie przez któregoś z członków własnych zadań uniemożliwia innym osiągnięcie dobra.

Odnosząc się do rozwoju moralnego jednostki, myśl tomistyczna zakłada, że wspólnota staje się dla niej przestrzenią, w której – podejmując odpowiedzialność za osiągnięcie dobra wspólnego – może doświadczyć zadowolenia z efektów własnych działań lub braku owego zadowolenia i w konsekwencji poczucia wstydu.

Owe doświadczenia są w pedagogice neotomistycznej postrzegane jako podstawowy czynnik kształtujący wolę (Horowski 2014, 189-204). Realizacja zobowiązań wobec pozostałych członków wspólnoty lub zignorowanie tych zobowiązań pozwala zobaczyć szczęście, radość lub smutek, żal, rozgoryczenie na twarzach osób, z którymi tworzy się relacje. Konsekwentnie, pozwala także doświadczyć zadowolenia, że dobro wspólne zostało osiągnięte przy udziale podmiotu lub przeżyć wstyd, że dobro wspólne nie zostało osiągnięte przez takie decyzje podmiotu, które czyniły zadość własnym aspiracjom, ale nie respektowały zobowiązań jednostki wobec innych członków wspólnoty. Ten czynnik nie występuje w ramach kształcenia, rozumianego jako zdobywanie wiedzy o rzeczywistości.

W perspektywie przywołanego powyżej stanowiska można stwierdzić, że wychowanie woli jest w niewielkim stopniu realizowane w ramach edukacji szkolnej, rozumianej jako nauczanie i uczenie się i posługującej się oderwanymi od kontekstu sytuacjami. Jej ograniczenia doskonale oddają słowa Karola Górskiego, który wychowanie w szkole wiąże przede wszystkim z budowaniem wspólnoty uczniów:

Były projekty przeważnie laboratoryjnego nauczania w liceum nowego typu. Nauczanie takie nie uwzględnia zupełnie postulatów rozwoju osobowości. Zarówno do rozwoju intelektualnego, jak i moralnego osobowości konieczna jest społeczność klasowa, wspólne przeżywanie i przemyślanie zagadnień i to nie tych, które program narzuci, ale tych wszystkich, choćby ze szkołą luźno związanych, które życie wysunie. Nie wyobrażam sobie wychowania w szkole inaczej, jak przez wydatne współdziałanie społeczności i to społeczności klasowej. Zarówno dla wychowania cnót wojskowych, jak i cnót obywatelskich stale żyjąca ze sobą klasa, klasa wspólnie pracująca jest czymś znacznie wyższym niż szereg seminariów i laboratoriów pracujących oddzielnie (Górski 1937, 120).

Zauważa on zatem, że szkoła wychowuje, ale przede wszystkim ze względu na tworzenie przez uczniów społeczności klasowej, w której nawiązują relacje, dążą do wspólnych celów, wspierają się w rozwiązywaniu problemów. Pogłębiając tę myśl, można by dopowiedzieć, że wartością uczestnictwa w grupie uczniów jest właśnie odczucie satysfakcji, gdy podjęto się i zrealizowało mądrą decyzję, a także wstyd z podjęcia niewłaściwej decyzji (wstyd nie ze względu na napiętnowanie przez grupę, ale w sytuacji, gdy sumienie wskazuje na moralne zło czynu).

O wiele większy potencjał wychowawczy niż szkoła, w której tworzą się relacje między osobami od strony naturalnej sobie obcymi, posiada rodzina. W niej dojrzewająca jednostka musi podjąć decyzję, jak połączyć dążenie do dóbr osobistych z o wiele większymi niż wobec kolegów wymaganiami ze strony członków rodziny – ze strony ojca, matki (a później żony/męża, syna czy córki) (Machowski 2014, 207-219). W *Katolickiej etyce wychowawczej* znajdują się niezwykle wymowne słowa Woronieckiego na ten temat:

W miarę jak dziecko podrasta, winno się je powoli wciągać do zajęć mających na celu dobro wspólne. Wszak i małe dzieci mogą się już przyczyniać do utrzymania porządku w domu, do usuwania śmieci z pokoju, kuchni lub na podwór-

ku (...). W ten sposób, powoli, będzie się w ich umysłach kształtować pojęcie dobra wspólnego, do którego powinien się przyczyniać każdy i od którego własne jego dobro jest zależne w wysokim stopniu. Będzie to mocny fundament pod wychowanie sprawiedliwości współdzielczej, mającej później skłaniać przez całe życie do liczenia się z uprawnieniami każdej całości, w której skład się wchodzi (Woroniecki 2000, II/2, 100).

W innym miejscu Woroniecki podkreśla: „Zadaniem szczególnie ważnym jest zaprawianie od małego do miłosierdzia, do współczucia z cierpieniem i niedostatkiem bliźniego. (...) Zachęcanie dzieci do drobnych uczynków miłosierdzia, najpierw w kręgu rodziny, będzie miało zatem wielkie znaczenie” (Woroniecki 2000, II/2, 62). Podobne słowa znajdują się u Karola Górskiego, który pisze: „Rodzina wychowuje charakter, uczy składania ofiar, wyrzekania się użycia dla celów wyższych, samozaparcia i opanowania. Uczy tego zarówno dzieci, jak i rodziców, jest ostoją i oparciem dla rozwoju osobowości dla młodych i dorosłych” (Górski 1935, 477).

W pismach Woronieckiego znajdują się ponadto liczne odwołania do w grup rówieśniczych. Zauważa on, że uczestnictwo w działaniach tych grup staje się dla dojrzewającego człowieka sposobnością do „wyrobienia dzielnego charakteru”. Uznanie budzi w Woronieckim zwłaszcza ruch skautowy (Woroniecki 1918, 452-453; Woroniecki 1916, 25; Woroniecki 1924, 78-80).

3. WŁĄCZENIE WYCHOWANKA DO WSPÓLNOTY JAKO ZADANIE WYCHOWAWCY

Ukazanie zależności między uczestnictwem we wspólnocie a wychowaniem moralnym daje podstawy do postawienia tezy, że rolą wychowawcy na płaszczyźnie wychowania moralnego jest organizowanie wspólnoty dążącej do dobra wspólnego oraz stwarzanie jednostkom szansy, by zostali członkami owej wspólnoty. Jest to stwierdzenie, które domaga się dwóch doprecyzowań.

Po pierwsze, o wspólnocie można mówić, gdy jednostki ją tworzące podejmują decyzję o własnym zaangażowaniu w działania na rzecz dobra wspólnego. Wspólnotą nie będą zatem relacje, które budowane są w modelach indywidualistycznym oraz kolektywistycznym (Kiereś 2015, 195-205). Indywidualizm zakłada bowiem taką formę relacji międzyludzkich, które polegają na obopólnym zaspokajaniu potrzeb. W takim układzie jeden człowiek nawiązuje relację z drugim w celu zdobycia określonego dobra, traktując tego drugiego instrumentalnie. Rekompensatą dla wykorzystywanej osoby staje się wówczas możliwość osiągnięcia jakiegoś dobra za pośrednictwem pierwszej, określonej jako wykorzystująca, osoby. Układ taki jest w pewnym sensie wygodny, ponieważ nie wiąże się z żadnymi zobowiązaniami. Każdy z uczestników owego układu dąży do własnego dobra, nie przejmując się celami drugiej strony. Sukces lub porażka jednej ze stron nie przekłada się na sukces lub porażkę drugiej. Relacja w modelu kolektywistycznym nie spełnia z kolei drugiego warunku wspólnotowości, jakim jest dobrowolne uczestnictwo we wspólnocie. O wspólnocie można mówić wówczas, gdy jednostki potwierdzają

własne członkostwo, odwołując się do decyzji władz umysłowych – rozumu i woli, tymczasem w relacjach kolektywistycznych jednostka zostaje włączona do grupy na zasadzie wyznaczenia jej celów, które ma realizować bez wyrażenia zgody na ich realizację.

Relacje budowane w modelach indywidualistycznych i kolektywistycznych można nazwać relacjami pod względem wychowawczym dysfunkcyjnymi. Przykładem dysfunkcyjnej relacji indywidualistycznej może być związek małżeński dwojga osób, które wchodzi w tę relację ze względu na korzyści, które mogą dzięki niej osiągnąć. Nie są więc *de facto* zainteresowane dobrem drugiego człowieka albo interesują się nim w stopniu warunkującym osiągnięcie dobra przez nich samych. Brak dobra wspólnego sprawia, że osoba dojrzewająca w takiej relacji (jako współmałżonek lub jako dziecko) będzie swoim działaniom wyznaczała autonomiczne cele, nadając własnej woli – jako efekt uboczny – profil egoistyczny. Konsekwentnie, jednostka nie doświadcza zadowolenia lub rozczarowania własną postawą (i nie przeżywa wstydu), ponieważ nie został spełniony warunek takich doświadczeń w postaci istnienia dobra wspólnego oraz jednostkowej współodpowiedzialności za to dobro. Z kolei w relacjach kolektywistycznych funkcja wychowawcza nie jest realizowana, ponieważ jednostkom (niekoniecznie wszystkim) ograniczona zostaje możliwość podejmowania wolnych decyzji, czyli działania podmiotowego – możliwość wyrażenia solidarności lub sprzeciwu, które Karol Wojtyła analizował jako przejawy uczestnictwa we wspólnocie. Postawy uczestnictwa we wspólnocie zostają zastąpione w relacjach kolektywistycznych postawą konformizmu, polegającą nie na braniu odpowiedzialności, ale na podporządkowaniu, a więc w efekcie nieprzynoszącą zadowolenia lub wstydu, czyli czynników kształtujących wolę. Taka sytuacja ma miejsce w przypadku rodzin silnie zdominowanych przez jednego z jej członków.

Przed osobą, która podejmuje zadanie wychowawczego oddziaływania, staje więc nieproste wyzwanie budowania relacji wspólnotowych. Są to relacje, które są tworzone wokół dobra wspólnego, a równocześnie zakładają świadomą i wolną decyzję o podjęciu wyzwania zaangażowania na rzecz dążenia do dobra wspólnego, czyli nie wykluczają podmiotowości poszczególnych jednostek tworzących relacje grupowe.

Po drugie, ważne jest, aby, budując relacje wspólnotowe, które mają służyć celom wychowawczym, pozostawić przestrzeń dla aktywności własnej jednostki, dla jej zaangażowania, jej odpowiedzialności. Innymi słowy, konieczne jest zostawienie dla konkretnego człowieka określonego „fragmentu” dobra wspólnego, za którego zdobycie on będzie odpowiedzialny. Takie „pozostawienie” przestrzeni na odpowiedzialność własną jednostki wiąże się z ryzykiem, że w przypadku nieodpowiedzialności jednostki dobro wspólne nie zostanie zdobyte lub jego osiągnięcie zostanie opóźnione. Podjęcie takiego ryzyka jest jednak konieczne ze względu na inne dobro, jakim jest rozwój moralny jednostki.

Żadna grupa ludzi nie tworzy wspólnotowości wspierającej rozwój jednostek automatycznie. Rodzina, która jest wskazywana jako wspólnota o największym

potencjale wychowawczym, może okazać się w realizacji zadań wychowawczych dysfunkcyjna także w innym niż wspomniany powyżej przypadek. Idąc za intuicjami neotomizmu, można wnioskować, że wychowanie nie będzie dokonywało się w rodzinie, która nie daje szansy wszystkim członkom rodziny (a zwłaszcza dzieciom) na wzięcie odpowiedzialności za siebie nawzajem i za jakość wspólnego życia. Do sytuacji takiej dochodzi zwłaszcza wtedy, gdy rodzice, chcąc zapewnić dziecku jak najlepsze warunki do życia, we wszystkim je wyręczają i w miarę jego dojrzewania nie przekazują mu żadnych obowiązków domowych, choć wiek dziecka upoważnia do przejęcia przynajmniej niektórych. Dojrzewający człowiek nie otrzymuje wówczas szansy na przeżycie satysfakcji z podjęcia właściwej decyzji odnośnie do zaangażowania na rzecz dobra wspólnego i tym samym dobra pozostałych członków rodziny. Nie otrzymuje też możliwości przeżycia wstydu w wyniku zignorowania własnych obowiązków i świadomości, że korzysta z dóbr wspólnoty, nie wnosząc własnej pracy w ich osiągnięcie.

Wychowanie może dokonywać się także w innych wspólnotach – rówieśniczych, grupach celowych, organizacjach i stowarzyszeniach młodzieżowych, a także we wspólnotach, w których dojrzewający ludzie współpracują z dorosłymi (na przykład podejmując wolontariat). Bez względu na charakter grupy, zadania wychowawcy w odniesieniu do każdej z nich pozostają podobne. Po pierwsze, tak kierować grupą, aby stanowiła wspólnotę i nie ulegała wypaczeniom indywidualizmu i kolektywizmu. Po drugie, stworzyć jednostce możliwość podjęcia przez nią odpowiedzialności za dobro wspólne.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone powyżej analizy wskazują, że włączenie do życia wspólnotowego może być uznawane za metodę wychowania moralnego. Uczestnictwo we wspólnocie, dążenie do realizacji dobra wspólnego daje bowiem dojrzewającej jednostce szansę nie tylko na odkrywanie prawdy i dobra, ale także – poprzez przeżycie zadowolenia lub wstydu – na rozwój woli. W tej perspektywie można powiedzieć, że zadaniem wychowawcy jest wprowadzanie wychowanka do życia wspólnotowego. Aby jednak owo wprowadzanie przyniosło oczekiwany skutek, koniecznej jest odpowiednie kierowanie wspólnotą, tak aby życie wspólnotowe nie uległo deformacji, a dojrzewający człowiek mógł podjąć odpowiedzialność za swoją „część” dobra wspólnego.

Oczywiście, nie można sprowadzać całego wychowania moralnego do tego typu działań, ponieważ – jak to zostało nakreślone – oddzielenie wychowania od kształcenia jest zabiegiem sztucznym, więc działania mające na celu rozwój intelektualny, rozpoznawanie prawdy bytu, mają także wymiar wychowawczy. Równocześnie sprowadzenie wychowania do kształcenia oznacza swoisty redukcjonizm antropologiczny w pedagogice i wychowaniu, ponieważ niedoceniona zostaje sfera pożądanca dojrzewającej jednostki i jej znaczenie w rozwoju moralnym.

BIBLIOGRAFIA:

- Boużyk, Maria Małgorzata. 2013. *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Gałkowski, Stanisław. 2003. *Rozwój i odpowiedzialność: antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*. Lublin: KUL.
- Górski, Karol. 1935. Rodzina a współczesne prądy pedagogiczne. *Ruch Katolicki*, 9-10, 475-479.
- Górski, Karol. 1937. Zasady personalizmu a wychowanie i szkoła. W: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28 VIII-1 IX 1936 r.*, red. S. Bross, 115-124. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej.
- Horowski, Jarosław. 2009. Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej. *Paedagogia Christiana*, 24(2), 63-78. DOI: 10.12775/PCh.2009.029.
- Horowski, Jarosław. 2013. Roztropność – cnota w pedagogice zapoznana. W: *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. Iwona Jazukiewicz i Ewa Rojewska, 109-135. Szczecin: Zapol.
- Horowski, Jarosław. 2014. Włączenie w życie społeczne jako wymóg sprawiedliwości – w perspektywie rozwoju moralnego. W: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. Iwona Jazukiewicz i Ewa Rojewska, 189-206. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Horowski, Jarosław. 2015. *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Horowski, Jarosław. 2016. Wstyd a rozwój moralny – o antropologicznych fundamentach neotomistycznej teorii wychowania moralnego. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 2, 231-244. DOI: 10.4467/24504564PMP.16.012.6690.
- Kiereś, Barbara. 2015. Personalistyczny wymiar wspólnotowego życia w rodzinie. Kontekst cywilizacyjny. *Paedagogia Christiana*, 36(2), 195-208. DOI: 10.12775/PCh.2015.033.
- Kiereś, Barbara. 2017. *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kostkiewicz, Janina. 2013. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krąpiec, Mieczysław A. 2001. Dobro wspólne. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. Andrzej Maryniarczyk, 628-639. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu.
- Machowski, Adam. 2014. Rola rodziny i społeczności lokalnych w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości według św. Tomasza z Akwinu. W: *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, red. Iwona Jazukiewicz i Ewa Rojewska, 207-219. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Maritain, Jacques. 1943. *Education at the Crossroads*. New Haven & London: Yale University Press.
- Maritain, Jacques. 1991. Dynamika wychowania, tłum. Arkadiusz Ziernicki. *Znak*, 9, 28-39.
- Maritain, Jacques. 1993. Od filozofii człowieka do filozofii wychowania, tłum. Arkadiusz Ziernicki. W: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. Franciszek Adamski, 61-79. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Maryniarczyk, Andrzej. 2016. Antropologiczno-metafizyczne podstawy adekwatnej teorii wychowania w ujęciu Filozoficznej Szkoły Lubelskiej. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 2, 106-115. DOI: 10.4467/24504564PMP.16.004.6682.
- Nowak, Marian. 2008. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rubacha, Krzysztof. 2005. Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński i Bogusław Śliwerski, 21-33. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Starnawski, Witold. 2008. *Prawda jako zasada wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Starnawski, Witold. 2012. Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego. *Paedagogia Christiana*, 29(1), 11-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2012.001>.
- Tarnowski, Janusz. 1993. *Jak wychowywać?* Warszawa: Wydawnictwa ATK.
- Wojtyła, Karol. 1994a. Osoba i czyn. W: tenże: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, 43-335. Lublin: TN KUL.
- Wojtyła, Karol. 1994b. Osoba: podmiot i wspólnota. W: tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, 371-414. Lublin: TN KUL.
- Woroniecki, Jacek. 1916. Społeczeństwo a wychowanie. *Rok Polski*, 8, 17-31.
- Woroniecki, Jacek. 1918. O przyszłość ruchu skautowego w Polsce. *Rok Polski*, 7-8, 451-467.
- Woroniecki, Jacek. 1924. Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice. *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy*, 5-7, 65-82.
- Woroniecki, Jacek. 1930. Cnota kardynalna umiarkowania. *Szkoła Chrystusowa*, 5, 227-237.
- Woroniecki, Jacek. 2000. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I-II/1-2. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.