

czeń zdobytych w procesie rozwiązywania problemów codzienności albo ponowne przyswajanie własnej historii życia i wiary bądź własnego zaangażowania w sprawy Kościoła i społeczeństwa. Rola osób prowadzących formację dorosłych sprowadza się do roli „pilota” (J. Nyerere) na wspólnej drodze nauczania, którą podążają wszyscy uczestniczący w procesie nauczania.

Chociaż takie zachowania dydaktyczne i wysiłki formacyjne podejmowane przez osoby dorosłe w religijnej formacji dorosłych są znaczące dla przyszłości Kościoła, to jednak formacja dorosłych stwarza miejsce „komunikacji Ewangelii” (E. Lange), w którym różnorodność stylów życia i wiary osób dorosłych znajduje komunikatywne ramy religijnej i teologicznej refleksji i wyjaśnienia, a tym samym wspólnej praktyki.

Zob. też: Formacja moralna; Formacja nauczycieli religii; Kształcenie.

Lit.: Beck U., Beck-Gernsheim E. (red.), *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt a.M. 1994; Blasberg-Kuhnke M., *Erwachsenenbildung*, w: *Bilanz der Religionspädagogik*, red. H.-G. Ziebertz, Simon W., Düsseldorf 1995, s. 434-447; taż, *Bildung als Diakonie. Plädoyer für ein parteiisches Bildungskonzept*, w: *Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven*, red. U. Pohl-Patalong, Schenefeld 2003, s. 81-95; taż, *Krisen-Bildung. Kritische Lebensereignisse als Herausforderung an die Erwachsenenbildung*, w: *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*, red. taż, G. Ostermann, t. 6, Gütersloh - Freiburg 2005, s. 211-221; taż, Ostermann G., *Zwischen Anspruch und Alltag. Katholische Erwachsenenbildung in Niedersachsen im Spiegel ihres Leitbilds*, Münster 2004; Englert R., *Erwachsenenbildung*, w: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, red. G. Bitter, R. Englert, G. Miller, K. E. Nipkow, München 2002, s. 420-425; tenże, Leimgruber S. (red.), *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität*, Gütersloh - Freiburg 2005; Filip S.-H., *Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse*, w: *Kritische Lebensereignisse*, red. Pohl-Patalong U., wyd. 3, Weinheim 1995; Hitzler R., Honer A., *Bastelexistenz*, w: *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt a.M. 1994; Leimgruber St., Englert R., *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Zusammenfassende Thesen*, w: *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*, red. ciż, t. 6, Gütersloh - Freiburg 2005, s. 287-289; Lück W., Schweitzer F., *Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis*, Stuttgart i in. 1999;

Mette N., *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994; Orth G., *Erwachsenenbildung*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*, red. N. Mette, F. Rickers, t. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, s. 429-435; Pohl-Patalong U., *Einleitung*, w: *Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven*, red. taż, Schenefeld 2003; taż (red.), *Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven*, Schenefeld 2003.

Martina Blasberg-Kuhnke

FORMACJA MORALNA. Określenie formacji moralnej jako wywieranie trwałego wpływu na osobowość ludzką, mającego na celu internalizację systemu przekonań i wartości, może się spotkać z zarzutem niegodnej człowieka indoktrynacji. Wiele współczesnych koncepcji wychowawczych kładzie nacisk na to, iż formacja moralna nie może oznaczać jedynie mechanicznego przysposobienia do zastanego systemu wartości. Szacunek dla osoby ludzkiej i przekonanie o tym, iż działanie moralne zakłada samoposiadanie i samopanowanie, a więc możliwość samostanowienia, każą postrzegać formację moralną nie tyle jako wdrożenie do kanonu obowiązujących w danej społeczności norm i wartości, ile jako pomoc w ukształtowaniu dojrzałej osobowości, która będzie zdolna samodzielnie rozpoznawać obiektywne dobro i działać zgodnie z nim. Każda współczesna koncepcja formacji moralnej musi uwzględniać podmiotowość wychowanka, któremu oddziaływanie wychowawcze mają pomóc w osiągnięciu i dalszym kształtowaniu dojrzałej osobowości. Jako błędne należy zatem odrzucić koncepcje instrumentalizujące wychowanka w roli biernego odbiorcy i wykonawcy gotowych schematów aksjologicznych, zmierzające do wychowania jednostek idealnie dopasowanych do uznanych w danym społeczeństwie systemów wartości. Modele tego typu mają na uwadze raczej doskonałość społeczeństwa i zapewnienie mu w miarę bezkonfliktowego funkcjonowania aniżeli rozwój i dojrzałość jednostki (np. koncepcje deterministyczne i behawiorystyczne). Drugą skrajnością są koncepcje wychowania moralnego, które akcentują konieczność powstrzymania się nie tylko od narzucania formowanej osobie gotowego systemu wartości, ale od próby jakiegokolwiek wpływu na wychowanka (antypedagogika). Koncepcje te traktują każdą próbę wychowania moralnego niemalże jako akt przemocy, a przynajmniej jako wyraz braku szacunku, tolerancji i za-

FORMACJA MORALNA

ufania. Ponowoczesne przekonanie o braku wspólnych wszystkim ludziom przekonań etycznych i zasadniczej relatywności wszystkich punktów widzenia każe ograniczyć jakiegokolwiek wpływy formacyjne jedynie do aksjologicznie neutralnego wspierania dążeń wychowanka. W ramach takiej wizji formacja moralna byłaby wdrożeniem w pewną aksjologicznie neutralną „procedurę” dokonywania wyborów w skomplikowanej rzeczywistości. Każda próba odniesienia do uniwersalnych wartości etycznych byłaby w tym kontekście traktowana jako zamaskowane usiłowanie przejęcia władzy nad człowiekiem. Celem wychowania moralnego pozostanie tutaj radykalna dekonstrukcja wszelkich etycznych pewników i swoista „transgresja” sięgająca poza granice dobra i zła (Zilleßen, szp. 483-484).

Powyższe koncepcje wychowania moralnego nie dość krytycznie odnoszą się do faktu, iż jakiegokolwiek chciałoby się zdefiniować pojęcie formacji moralnej, niezbędnym elementem każdego modelu będzie określony cel, do którego zmierza oddziaływanie formacyjne (czy też wstrzymanie się od niego). U podstaw każdej koncepcji formacji moralnej leży zatem pewna wizja antropologiczna i wypływająca z niej hierarchia wartości. Również koncepcje, które postulują całkowity brak założeń, mający być wyrazem szacunku dla nieskrępowanej wolności wychowanków, zakładają – czasem wbrew własnym deklaracjom – zarówno pewną antropologię, jak i aksjologię.

Pedagogika chrześcijańska nie może oczywiście abstrahować od zjawiska pluralizmu światopoglądowego i związanych z nim radykalnych różnic w przyjmowanych systemach wartości. Niektórzy proponują w związku z tym nowy model wychowania moralnego. W odróżnieniu od starego modelu, mającego na celu konkretny efekt, jakim byłaby internalizacja założonego uprzednio systemu wartości, dokonana przez wychowanka u kresu procesu wychowawczego, celem nowego modelu byłoby wdrożenie w pewien proces, tzn. przekazanie wychowankom zasad, dzięki którym będą mogli rozróżniać i oceniać różne systemy wartości. Przy całej uprawnionej różnorodności modeli wychowawczych należy jednak zwrócić uwagę na to, iż modele oparte na relatywizmie wartości, traktujące wychowanie ku rozumieniu i akceptacji obiektywnych wartości jako wyraz nieuprawnionej heteronomicznej

ingerencji w osobowość wychowanka, byłyby trudne do pogodzenia z chrześcijańską antropologią. Chociaż bowiem podziela ona przekonanie o tym, że fundamentem moralności jest wolność osoby, to jednak nie może być ona rozumiana jako wolność od prawdy o dobru i od wartości. Wolność jest raczej fundamentalnym uzdolnieniem, dzięki któremu człowiek może poznać, wybrać i realizować to, co go naprawdę rozwija i spełnia oraz służy dobru wspólnemu społeczności, a więc obiektywne dobro.

W ramach pedagogiki chrześcijańskiej celem wszelkich oddziaływań wychowawczych jest ukształtowanie dojrzałej osobowości, którą charakteryzuje umiejętność kierowania własnym postępowaniem przez odpowiedzialne korzystanie z wolności. U jej podstaw leży wizja człowieka jako istoty zdolnej do działania moralnego, czyli świadomej i wolnej, ale także jako istoty społecznej. Formacja moralna musi więc pogodzić w pewną harmonijną całość wychowanie do autonomicznego działania (emancypacja) oraz wychowanie do owocnego uczestnictwa w życiu społeczności (socjalizacja). Formacja moralna nie będzie się ograniczała jedynie do przekazywania wiedzy o dobru, ale będzie także obejmowała zachętę do umiłowania go i do wysiłku w celu poszukiwania go i czynienia. Obok zatem elementu kognitywnego istotne są także elementy afektywne i wolitywne, obejmujące internalizację wartości oraz kształtowanie postaw i motywacji na nie ukierunkowanych. Prawda o odkupieniu człowieka przez Chrystusa zajmuje istotne miejsce w chrześcijańskiej formacji moralnej, gdyż nowa jakość bytowa człowieka odkupionego implikuje nowe możliwości poznania i czynienia dobra. Pedagogika chrześcijańska podkreśla niezbędną gotowość do nawrócenia, którą św. Paweł określił jako „odnawianie umysłu” (Rz 12,2), a którą prowadzi w miarę rozwoju moralnego do – jak to określa Jan Paweł II – swoistej „współmierności” (*connaturalitas*) człowieka z prawdziwym dobrem (*Veritatis splendor*, 64).

Formacja moralna nie ogranicza się do wychowania dzieci i młodzieży, ale zakłada potrzebę nieustannego rozwoju moralnego osób dorosłych. Wychowanie moralne przyjmuje tutaj postać samowychowania, które jednak dokonuje się nie bez interakcji z otoczeniem. W kontekście pedagogiki chrześcijańskiej można wyróżnić kilka

elementów istotnych w procesie moralnej formacji ciągłej (*formatio continua*). Pierwszym z nich będzie formacja sumienia. Jako najbliższa norma moralności (*norma proxima moralitatis*) sumienie stanowi zobowiązujący punkt odniesienia w podejmowaniu decyzji moralnych, nie jest jednak nieomylnym organem bezbłędnie rozpoznającym dobro i zło. Przekonanie filozofii chrześcijańskiej, iż sumienie jest nie tylko „głosem” nakłaniającym do wyboru dobra, a odrzucenia zła, ale także niesie ze sobą „anamnezę” (J. Ratzinger) dobra w postaci podstawowych idei moralnych, nie zmienia faktu, iż w funkcjonowaniu podlega ono różnym wpływom zewnętrznym. Krytyka deformacji sumienia (np. lansowane przez Z. Freuda rozumienie sumienia jako *super-ego*, czyli instancji w której skupiają się zinternalizowane zakazy i nakazy rodziców), każe położyć wielki nacisk na prawidłowe ukształtowanie go, co jest nieodzownym warunkiem moralnej dojrzałości. Dla chrześcijanina sumienie oznacza nie tylko „współwiedzę”, moralną świadomość własnych czynów (*syneidesis – conscientia*), ale także świadomość, iż to właśnie w sumieniu dokonuje się spotkanie człowieka z Bogiem. Dlatego też drugim elementem ciągłej formacji moralnej będzie nieustanne oczyszczanie obrazu Boga. Fałszywy obraz Boga, zawierający nawet rysy demoniczne, może zostać ukształtowany przez traumatyczne przeżycia we wczesnym dzieciństwie, jeżeli relacje z rodzicami (szczególnie z ojcem) są zdominowane przez lęk i przemoc, czy też odwrotnie – przez niedostateczną obecność czy nawet nieobecność ojca. Konieczność posługiwania się obrazami Boga, które w okresie dzieciństwa będą nosiły także rysy infantylne, a które stopniowo muszą być rozszerzane i oczyszczane, nie powinna prowadzić do zapoznania faktu, iż wobec niewyraźności i absolutnej transcendencji Boga każdy Jego obraz będzie jedynie przybliżony i musi być otwarty na korektury i uzupełnienia. Ewangeliczny obraz kochającego Ojca, który nawet wtedy, gdy dopuszcza bolesne doświadczenia, nie przestaje miłować oraz którego miłość ku człowiekowi nigdy nie zostanie cofnięta, czego potwierdzeniem jest wydanie Syna za zbawienie świata, pozwala chrześcijaninowi na dojrzałe i pełne zaufania odniesienie do Boga. W prawidłowo ukształtowanym sumieniu chrześcijanin odnajduje wolę Bożą będącą najwyższą

normą moralności (*norma ultima moralitatis*), a jednocześnie jedyną drogą ostatecznego spełnienia człowieka. I wreszcie trzecim elementem ciągłej formacji moralnej będzie żywa relacja ze wspólnotą wierzących – Kościołem. Biblia nigdzie nie proklamuje religijnego indywidualizmu, chociaż bezsprzecznie decyzja pójścia za Chrystusem jest nieodstępna i może być jedynie dojrzałą decyzją wolnego człowieka. Jednak to właśnie we wspólnocie wierzących w Chrystusa chrześcijanin może w pełni odczytać wolę Bożą w odniesieniu do własnego życia. Wspólna hierarchia wartości w kwestiach zasadniczej wagi stanowiła zawsze centralny element etycznej świadomości chrześcijaństwa. Odzwierciedla ona niezmienną wolę Bożą zbawienia każdej istoty ludzkiej. Wyrazem tych wspólnych wartości jest nauczanie Urzędu Nauczycielskiego Kościoła. Religijne posłuszeństwo wiary i umysłu, jakiego oczekuje od wiernych Magisterium Kościoła, nie oznacza niegodnej osoby heteronomii, pod warunkiem przyjęcia z wiarą autentyczności Magisterium. Wiara w obecność Chrystusa w posłudze Magisterium pozwala widzieć tę posługę jako rodzaj służby „majeutycznej”, w wyniku której sumieniu pojedynczego wierzącego nie są przedstawiane do akceptacji obce wartości i normy, ale wartości autentycznie ludzkie, które nauczanie Magisterium chroni przed wykrzywieniem i zapoznaniem.

Zob. też: Formacja dorosłych; Formacja nauczycieli religii; Kształcenie.

Lit.: Adam G., *Ethisches und soziales Lernen, w: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, red. G. Bitter, R. Englert, G. Müller, K. E. Nipkow, München 2002, s. 238-243; Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublina 2003; Jesionek S., *Wychowanie moralne*, Kraków 2002; Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002; Marcol A., *Wychowanie moralne, w: Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kistorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 435-437; Nagórny J., *Wymiar moralny, w: Podstawowe wymiary katechezy*, red. M. Majewski, Kraków 1991, s. 77-99; Ziebertz H.-G., *Ethisches Lernen, w: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, red. G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, München 2002, s. 402-419; Zilleßen D., *Ethik. Ethisches Lernen, w: Lexikon der Religionspädagogik*, red. N. Mette, F. Rickers, t. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, s. 482-489.

Marian Machinek