

KATOLICKIE
WYCHOWANIE
DZIECKA

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI
JANA PAWŁA II

Katedra Katechetyki Szczegółowej
Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej



KATOLICKIE WYCHOWANIE DZIECKA

Rodzina
przedszkole
Kościół

Redakcja
ks. Andrzej Kiciński

ORCID: 0000-0003-3076-6878

s. Maria Opiela

ORCID: 0000-0002-0077-8985

Wydawnictwo KUL
Lublin 2016

Recenzenci

ks. bp dr hab. Wiesław Śmigiel prof. KUL
prof. dr hab. Anna Zellma , UWM

Opracowanie redakcyjne
Magdalena Ryszkowska

Opracowanie komputerowe
Jan Z. Słowiński

Projekt okładki i stron tytułowych
Agnieszka Gawryszuk

Serdeczne podziękowania dla dzieci
z Ochronki Sióstr Służebniczek BDNP Publicznego Przedszkola Integracyjnego w Dębicy oraz
z Przedszkola Niepublicznego z Oddziałami Integracyjnymi im. bł. Bolesławy Lament w Lublinie

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2016

ISBN 978-83-8061-327-0

Wydawnictwo KUL, ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin, tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50,
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl, <http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08, e-mail: druk@volumina.pl

Spis treści

Wstęp (ks. Andrzej Kiciński)	7
Ks. ANDRZEJ MARYNIARCZYK SDB <i>Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?</i>	11
ELŻBIETA RYDZ <i>Znaczenie wczesnego wychowania dla pełnego rozwoju osoby</i>	25
MIECZYŚLAW GUZEWICZ <i>Trwałe małżeństwo warunkiem odpowiedzialnego rodzicielstwa</i>	37
Ks. BOGDAN CZUPRYN <i>Wychowywać prawdziwie</i>	49
MAREK CZACHOROWSKI <i>Rodzina a państwo w wychowaniu dziecka</i>	67
s. MARIA OPIELA <i>Tożsamość przedszkola katolickiego</i>	77
ALINA RYNIO <i>Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich</i>	95
Ks. JACEK SIEWIORA <i>Wychowanie religijne dzieci w postudze homiletycznej</i>	121
s. MARIA OPIELA <i>Zgromadzenia zakonne w służbie rodzinie i wychowaniu</i>	135
MONIKA MACHAŁA, ŁUCJA KWIATKOWSKA <i>Edukacja integracyjna jako model wychowania dzieci pełnosprawnych w duchu szacunku dla osób z niepełnosprawnością</i>	153
TOMASZ CZAPLA <i>Wspólnota wychowawcza w rodzinie i przedszkolu katolickim</i>	165
BARBARA PAWELEC, s. DAWIDA WYSZKOWSKA <i>„Razem dla wspólnego dobra” – współpraca przedszkola z rodzicami</i>	173

STEFAN OSIŃSKI	
<i>Postulaty i charakterystyka ważnych elementów procesu wychowawczego dziecka w domu rodzinnym</i>	181
JERZY KAHLAN	
<i>Wpływ rodziny na rozwój psychiczny dziecka</i>	191
ZBIGNIEW BARCIŃSKI	
<i>Globalne formatowanie człowieka, jego rozwoju i potrzeb w świetle dokumentów UE i instytucji globalnych</i>	199
Ks. DARIUSZ KONOPKO	
<i>Dzieci... Pan Bóg</i>	229
DOMINIKA LEDWORUCH	
<i>Międzypokoleniowa sztafeta – dziadkowie w życiu dziecka</i>	233
AGNIESZKA M. KOWALCZYK	
<i>Dziecko w wirze wirtualnego świata</i>	239
IWONA JABŁOŃSKA	
<i>Dziecko i... zwierzątko</i>	243
Noty o autorach	247

Wstęp

Benedykt XVI w *Liście o pilnej potrzebie wychowania* zwracał uwagę, że „wychowanie nigdy nie było rzeczą łatwą, a dziś, jak się wydaje, staje się coraz trudniejsze. Wiedzą o tym dobrze rodzice, nauczyciele, kapłani i wszyscy ci, na których spoczywa bezpośrednia odpowiedzialność wychowawcza. Dlatego też mówi się o wielkim «kryzysie wychowawczym», który potwierdzają niepowodzenia, jakimi nader często kończą się nasze starania, by kształtować osoby rzetelne, potrafiące współpracować z innymi i nadać sens swojemu życiu”¹. Jako jedną z podstawowych przyczyn kryzysu wychowawczego Benedykt XVI wskazuje podważenie podstaw i brak zasadniczych pewników w wychowaniu. Podkreśla również, że wychowanie ograniczające się tylko do podania wiadomości i informacji, a pomijające wielkie pytania o prawdę – byłoby bardzo ubogie. Stąd poprosiliśmy prof. dr. hab. A. Maryniarczyka SDB o odpowiedź na następujące pytania: kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać? Autor przywołuje św. Tomasza z Akwinu, który we wstępie do swojego dzieła *De ente et essentia* sparafrazował zdanie Arystotelesa z księgi *O niebie* i zapisał takie ostrzeżenie: „Mały błąd popełniony na początku [w dociekaniach naukowych – A. M.] staje się wielkim na końcu”. Dla redaktorów – a mamy nadzieję, że i dla czytelników – artykuł prof. Maryniarczyka jest fundamentalny, ponieważ „w teoriach wychowawczych, ale także i w samej praktyce wychowawczej – tym «małym błędem» jest błędne rozumienie człowieka, czyli tzw. błąd antropologiczny, który skutkuje wielkimi błędami w wychowaniu człowieka. Wychowanie zaś przedszkolne jest jakby zakładaniem fundamentu, na którym będzie budowany gmach ludzkiego osobowego życia”. Ta książka, z tym artykułem wprowadzającym we właściwe rozumienie człowieka, jest kluczem wszystkich naszych poszukiwań naukowych dotyczących katolickiego wychowania dziecka.

¹ Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, „L'Osservatore Romano” 4 (2008), s. 4. Zob. także A. Kiciński, *Spotkanie z Bogiem – ostatecznym celem wychowania. Aktualność propozycji wychowawczych Jacques'a Maritaina*, „Katecheta” 52 (2008), nr 7–8, s. 19–25.

Kolejnym obszarem poszukiwań naukowych jest psychologia rozwojowa. Artykuł prof. E. Rydz stanowi drugi klucz do poznania prawdy o dzieciństwie widzianym w aspekcie psychologicznym. Zostało ono uznane nie tylko za czas, w którym formują się podstawy fizycznego i psychospołecznego rozwoju. Poznanie kilku najważniejszych aspektów za pomocą analizy psychologicznej pozwala odkryć skarby, który otrzymujemy w dzieciństwie: podstawy rozwoju emocjonalnego, poznawczego, osobowościowego, moralność i religijność małego dziecka. Inne artykuły zostały przygotowane jako synteza podstawowych i szczegółowych zagadnień inspirowanych katolicką nauką i dotyczą następujących obszarów problematyki: *Trwałe małżeństwo warunkiem odpowiedzialnego rodzicielstwa* autorstwa dr. hab. M. Guzewicza, *Rodzina a państwo w wychowaniu dziecka* dr. hab. M. Czachorowskiego, *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich* dr. hab. A. Rynio.

Ważny klucz, który otwiera zagadnienie tożsamości przedszkola katolickiego, daje nam współredaktorka książki s. dr. hab. Maria Opiela, która podjęła się trudnego zadania odpowiedzi na pytanie: czym różni się katolickie przedszkole od innych? Autorka jasno podkreśla, że „zgodnie ze swą tożsamością przedszkole katolickie realizuje takie same zadania jak każde inne przedszkole, natomiast założenia, cele i zasady wychowania oraz wynikające z nich działania, metody i środki pedagogiczne odnoszą się nie tylko do doczesnego, ale i do nadprzyrodzonego wymiaru życia i rozwoju, służąc integralnemu wychowaniu osoby. Wierność przyjętej antropologii i nauczaniu Kościoła katolickiego znajduje wyraz w podstawach prawnych i organizacji działalności placówki zgodnie z obowiązującym prawem świeckim”. Stąd wskazuje, że to „od nauczycieli, ich kompetencji osobowych i zawodowych, autentycznego świadectwa życia i wiary, budujących z dziećmi i ich rodzicami wspólnotę wychowującą, zależy integralne wychowanie dzieci zgodnie z chrześcijańskim systemem wartości”. Podkreśla, że „wychowanie jest integralne tylko wtedy, gdy wspiera w jej rozwoju we wszystkich obszarach łącznie – fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym, moralnym i religijnym, bez redukcji jakiegokolwiek z nich”. Jej artykuł, jak i cała książka poniekąd są komentarzem do wciąż aktualnych zagrożeń, o których pisał już papież Pius XI: „Fałszywy przeto jest wszelki naturalizm pedagogiczny, który w kształceniu młodzieży w jakikolwiek sposób wyklucza albo ogranicza nadprzyrodzone chrześcijańskie wyrobienie; błędna też jest wszelka metoda wychowania, która się opiera w całości lub w części na zaprzeczeniu grzechu pierwotnego i łaski albo zapomnieniu o nich, a stąd na samych tylko siłach ludzkich natury. Takie w ogóle są te dzisiejsze systemy o przeróżnych na-

zwach, które powołują się na rzekomą autonomię i niczym nieograniczoną wolność dziecka i które zmniejszają albo nawet usuwają powagę i działanie wychowawcy, przypisując dziecku wyłączny prymat inicjatywy w zakresie swojego wychowania i działanie niezależne od wszelkiego wyższego naturalnego i Bożego prawa”². Rozważania zawarte w książce są skierowane bardziej do wychowawców współczesnych przedszkoli katolickich niż do odpowiedzialnych za przedszkola samorządowe czy prywatne, często poszukują bowiem odpowiedzi na pytanie: czy można autentycznie realizować wychowywanie katolickie w strukturach eklezjalnych według systemu zbudowanego na bazie naturalizmu?

„*Razem dla wspólnego dobra*” – *współpraca przedszkola katolickiego z rodzicami* to nie tylko tytuł kolejnego artykułu, ale również hasło przewodnie tej książki bez względu na to, czy chodzi o dziecko zdrowe, czy z różnymi niepełnosprawnościami. Przedszkole jest placówką katolicką, jeżeli całość jej działalności opiera się na systemie wartości chrześcijańskich. Takie placówki zawsze zmierzają do pełnego rozwoju fizycznego, psychicznego i duchowego. Ważne jest jednak podkreślenie, że tę prawdę o katolickim, integralnym wychowaniu dziecka co pewien czas weryfikują odpowiedzialni za proces wychowania katolickiego, aby w dobie tak łatwych sloganów te słowa były ciągle życiem, które wypływa z wierności Słowo Bożemu i nauce Kościoła. W tym procesie Kościołowi pomaga również refleksja naukowa prowadzona w ośrodkach akademickich, takich jak Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Początkowo książka miała nosić tytuł *Katecheza w przedszkolu*. Katecheza była bowiem pojmowana szeroko jako propozycja odczytania słowa Bożego i Magisterium Kościoła w procesie całościowego wychowania dziecka bądź jako część katechezy dorosłych, skierowanej do dyrektorów, wychowawców, duszpasterzy i rodziców. Ostatecznie zdecydowano się na tytuł *Katolickie wychowanie dziecka* z podtytułem *Rodzina – przedszkole – Kościół*, jasno oddający intencje autorów, aby współczesna troska o katolickie wychowanie dziecka w Polsce skupiała się na próbie zintegrowania własnych oddziaływań z przedszkolem, wspólnotą parafialną i – przede wszystkim – z rodziną. Trzeba jednak podkreślić, że słowo „zintegrowana” nie oznacza „umieszczona wewnątrz”, np. przedszkola, lecz połączona siecią wzajemnych relacji, odzwierciedlających miłość, która pozwala rozpoznawać uczniów Jezusa. Bóg nie jest abstrakcją, ale

² Pius XI, Encyklika „*Divini illius Magistri*” o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, Watykan 1929, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, Kraków: Wydawnictwo A.A., 2009 s. 60.

Żyjącym, z którym nawiązujemy relację. W tej relacji wychowawcy i rodzice budują swoją tożsamość, odkrywając ewangeliczną służbę dzieciom. Relacja wychowawcy i rodziców z Bogiem pozwala im odkryć, chronić i pomnażać talenty, które dzieci otrzymały od Niego. Intencją autorów była również wierność przykładowi i nauczaniu Jezusa Chrystusa oraz ciągle się rozwijającej nauce Kościoła.

*Ks. dr hab. Andrzej Kiciński, prof. KUL
Prorektor KUL ds. Studenckich
i Kierownik Katedry Katechetyki Szczegółowej*

**Antropologiczne podstawy wychowania
w przedszkolu katolickim.
Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?
Anthropological basis for Catholic education in kindergarten.
Who, why, for what purpose to educate?**

Streszczenie

Żyjemy dziś w gąszczu różnych teorii i koncepcji człowieka. Jedne z nich się dopełniają, inne wykluczają; jedne ukazują wyjątkowość człowieka, inne – jego zwyczajność, a nawet prymitywność. U podstaw tej różnorodności leżą przyjęte paradygmaty i różne metody, na których podstawie formowano owe obrazy człowieka. Mimo tej różnorodności należy jednak zauważyć fakt, że wypracowana koncepcja człowieka jako osoby jest jednym z największych osiągnięć filozofii zachodniej. Dokonało się to w cywilizacji łacińsko-chrześcijańskiej i stanowi podstawę wychowania w ogóle, a katolickiego w szczególności.

We wstępie do swojego niewielkiego, ale kluczowego dzieła *De ente et essentia* św. Tomasz z Akwinu sparafrazował zdanie Arystotelesa z księgi *O niebie* i zapisał takie ostrzeżenie: „Mały błąd popełniony na początku [w dociekaniach naukowych – A. M.] staje się wielkim na końcu”. W teoriach wychowawczych, ale także i w samej praktyce wychowawczej – tym „małym błędem” jest błędne rozumienie człowieka, czyli tzw. błąd antropologiczny, który skutkuje wielkimi błędami w wychowaniu człowieka. Wychowanie przedszkolne stanowi zaś zakładanie fundamentu, na którym będzie budowany gmach ludzkiego osobowego życia. Stąd tak ważne jest właściwe rozumienie człowieka, który nie tyle jest przedmiotem, ile podmiotem naszego wychowania.

Słowa kluczowe: człowiek, osoba, wychowanie, błąd antropologiczny.

Abstract

We live today in a tangle of different theories and concepts of man. Some of them complement each other exclusive. Some show the uniqueness of man, the other its ordinariness, and even primitiveness. Underlying this diversity are accepted paradigms and different methods, which are based on the formation of these images of the man. Despite this diversity should be noted that developed the concept of man as a person – is one of the

greatest achievements of western philosophy – and that was accomplished in Latin-Christian civilization and is the basis of education in general and Catholic in a special way.

St. Thomas Aquinas, in the introduction to his small but crucial plot *De ente et essentia*, paraphrased Aristotle sentence from the book *De caelo*, and wrote such a warning „small mistake made at the beginning becomes great at the end”. The educational theories, but also the same educational practice – the „little mistake” is an erroneous understanding of man, which is called „anthropological mistake”, which results in large errors in the education of man. Pre-school education in kindergarten is like setting up the foundation on which will be built edifice of human personal life. Hence it is important to understand a man who is not so much the subject as the subject of our upbringing.

Keywords: human, person, education, philosophical anthropology, anthropological error.

Wstęp

Warto na wstępie odnotować, że żyjemy dziś w gąszczu różnych teorii i koncepcji człowieka. Jedne z nich się dopełniają, inne wykluczają; jedne ukazują wyjątkowość człowieka, inne – jego zwyczajność, a nawet prymitywność. U podstaw tej różnorodności leżą przyjęte paradygmaty i różne metody, na których podstawie formowano owe obrazy człowieka. Mimo tej różnorodności należy jednak zauważyć fakt, że wypracowana koncepcja człowieka jako osoby jest jednym z największych osiągnięć filozofii zachodniej. Dokonało się to w cywilizacji łacińsko-chrześcijańskiej i stanowi podstawę wychowania w ogóle, a katolickiego w sposób szczególny.

We wstępie do swojego niewielkiego, ale kluczowego dzieła *De ente et essentia* św. Tomasz z Akwinu sparafrazował zdanie Arystotelesa z książki *O niebie* i zapisał takie ostrzeżenie: „Mały błąd popełniony na początku [w dociekaniach naukowych – A. M.] staje się wielkim na końcu” (*parvus error in principio magnus est in fine*)¹. W teoriach wychowawczych, ale także i w samej praktyce wychowawczej – tym „małym błędem” jest błędne rozumienie człowieka, czyli tzw. błąd antropologiczny, który skutkuje wielkimi błędami w wychowaniu człowieka. Wychowanie przedszkolne stanowi zaś zakładanie fundamentu, na którym będzie budowany gmach ludzkiego, osobowego życia.

W pierwszej części artykułu zostaną omówione skrótowo podstawowe paradygmaty, bardzo nośne kulturowo, w ramach których formowano

¹ M.A. Krąpiec, *Byt i istota. Św. Tomasza „De ente et essentia”*. Przekład i komentarz (Dzieła XI), Lublin 1994, s. 9.

różnorodne koncepcje człowieka, by w ich kontekście dostrzec specyfikę człowieka jako osoby, wyróżnić cechy charakteryzujące byt osobowy oraz wskazać obszary wychowania przedszkolnego.

Pierwsze paradygmaty determinujące rozumienie człowieka

Pierwsi filozofujący przyrodnicy (tzw. *philosophesantes*) formowali obraz człowieka, odwołując się do paradygmatu bytu materialnego, który pojmowali jako agregat elementów. Człowiek to przysłowiowy „składak”, który różni się od innych bytów tylko układem elementów i ich funkcją. Paradygmat ten leży u podstaw wszelkiego typu materialistycznych i naturalistycznych koncepcji człowieka i jest wypadkową dociekań prowadzonych metodami nauk przyrodniczych. W obrazie tym dochodzi do uprzedmiotowienia człowieka: człowiek jest przedmiotem. Należy go zatem formować tak, jak formuje się przedmiot, np. plastelinę czy klocki lego, czyli od zewnątrz. Skutkiem takiego wychowania jest zabicie wszelkiej autonomii: samostanowienia, samopanowania, samoposiadania, używając tu terminów Karola Wojtyły.

Z kolei Platon zbudował obraz człowieka na paradygmacie bóstwa, które zostało uwięzione w materii. Człowiek to sam duch-bóstwo, w strukturę którego nie wchodzi ciało. Ten platoński paradygmat legnie u podstaw różnych spirytystycznych oraz dualistycznych (typu kartezjańskiego) koncepcji człowieka. Człowiek-duch jest doskonały i nie podlega wychowaniu. Dusza bowiem z natury jest doskonała. Co najwyżej, należy „wychowywać” ciało, a zatem właściwie je ćwiczyć i usprawniać. Także i tu mamy do czynienia z uprzedmiotowieniem człowieka, który będąc doskonałym duchem, nie potrzebuje wychowania, a ciało jest tylko materią, którą trzeba opanowywać. Stąd całe wychowanie często sprowadza się do wychowania fizycznego.

Trzeci paradygmat, który odnajdujemy w historii, to paradygmat zwierzęcia, wprowadzony przez Arystotelesa. Człowiek to *animal rationale* – zwierzę rozumne. Jako istota żywa stanowi on *compositum* ciała i duszy. Dusza organizuje materię i nadaje jej życie. Elementem antropotwórczym będzie czynnik rozumu, który udzielany zwierzęciu od zewnątrz, czyni go zwierzęciem rozumnym, czyli człowiekiem. W wychowaniu główny akcent będzie położony na rozumie. Wraz z tym obrazem człowieka następuje odchodzenie od przedmiotowego traktowania człowieka. Człowiek, podobnie jak inne istoty żywe, obdarzony jest różnorodnymi potencjalnoś-

ciami (możnościami), które winien w swoim życiu aktualizować i rozwijać poprzez wychowanie. Rozum pełni tu podstawową rolę i będzie przewodnikiem w formowaniu zrębów teorii aretologii. Stąd Arystoteles powie, że człowiek jest tym, czym czyni go rozum, a „to, co nas różni od innych zwierząt, jest dostrzegalne w życiu podług rozumu, życiu, w którym nic nie dzieje się przypadkiem, w którym nie ulegamy rzeczom o małej wartości. Wprawdzie zwierzęta mają jakąś iskrę rozumu i roztropności, ale są zupełnie pozbawione teoretycznej mądrości, która jest przywilejem jedynie bogów”². Paradygmat ten jest wypadkową dociekań filozoficzno-przyrodniczych (aposteriorycznych)³ i stoi u podstaw różnego rodzaju naturalistycznych koncepcji człowieka⁴.

Wśród spotykanych paradygmatów rozumienia człowieka odnajdujemy czwarty, a mianowicie paradygmat człowieka jako osoby, czyli jednostkowego podmiotu, który bytuje w sobie, jest wewnętrznie niepodzielony, rozumny i zdolny do wyłaniania z siebie autonomicznych aktów działania. Paradygmat ten przynosi przełom w rozumieniu człowieka, a także w sposobie jego poznania i wyjaśnienia. Przede wszystkim paradygmat pozwala nam w pełni ująć człowieka od początku do końca – jako podmiot, a nie przedmiot, czyli niejako upodmiotawia on człowieka.

Co to znaczy? Oznacza to, że po pierwsze, człowiek rozwija się cały czas od wewnątrz. Z tej racji od początku jest w nim złożone wszystko to, co czyni go człowiekiem. Po drugie, wychowanie człowieka to nauka sztuki samorozwoju: samoposiadania, samostanowienia, samopanowania. Po trzecie, człowiek jest celem, a nie środkiem zarówno teorii wychowania, jak i samego wychowania. Co więcej, tak jak od poczęcia człowiek jest człowiekiem, tak również jest osobą.

Paradygmaty determinujące rozumienie człowieka jako osoby

Warto zauważyć, że pojęcie osoby odnosimy nie tylko do człowieka. A zatem możemy także mówić o różnych paradygmatach rozumienia

² Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, przeł. K. Leśniak, Warszawa: PWN, 1988, fragm. 29.

³ Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, Lublin: PTTA, 2005, s. 134.

⁴ Pozostałe paradygmaty, z którymi spotkamy się w filozofii nowożytnej i współczesnej, odwołują się do wyróżnionej jakiejś funkcji lub właściwości, którą uznają za typową dla człowieka. Stąd pojawiają się takie określenia człowieka, jak: *homo symbolicus*, *homo faber*, *homo viator*, *homo ridens*, *homo religiosus*, *homo electronicus* itd.

osoby. Pierwszym paradygmatem, z którym spotykamy się przy formowaniu rozumienia osoby ludzkiej, jest paradygmat chrystologiczno-trynitarny. Specyfiką tego typu paradygmatu jest to, że osoba w kontekście Osób Trójcy Świętej (Bóg w trzech Osobach) posiada status bytu relacyjnego, a nie substancjalnego. Osoby Boskie odsłaniają wewnętrzne życie Boga (stwarzanie, zbawianie i uświęcanie). I choć rozumienie Osoby Boskiej Chrystusa dokonało się na bazie definicji Boecjusza (IV wiek), to często jest ono nierozróżnialne od osoby ludzkiej. Ten paradygmat relacyjnej koncepcji osoby legnie u podstaw współczesnych koncepcji osoby, z jakimi spotykamy się np. w filozofii dialogu, procesu, a także w innych nurtach filozoficznych.

Drugi paradygmat to paradygmat angelologiczny, zgodnie z którym osoby to czyste inteligencje, byty duchowe, *res cogitans*. Konsekwencją tak pojmowanej osoby jest redukcja jej do „czystej świadomości”, „samoświadomej jaźni”, do „samego umysłu” itd.

Można by jeszcze wskazać trzeci – etyczny – paradygmat osoby, zgodnie z którym osoba to „nosićiel wartości” (*Wertträger*), spotykamy się z nim u I. Kanta. Wówczas mówimy o tym, że człowiek nie tyle jest osobą, ile staje się nią poprzez urzeczywistnianie wartości.

I wreszcie czwarty paradygmat rozumienia osoby – to paradygmat substancji, a więc bytu, który jest podmiotem (a nie przedmiotem). Substancjalna koncepcja osoby została wprowadzona do filozofii wraz z definicją Boecjusza, która głosi, że osoba to: *rationalis naturae individua substantia* – jednostkowa substancja (podmiot) o rozumnej naturze.

Na zakończenie tego skrótowego przeglądu różnych paradygmatów wykorzystywanych przy formowaniu rozumienia osoby warto odnotować uwagę, że termin „osoba” odnosimy nie tylko do człowieka, ale i do Boga oraz do aniołów. Z tym jednak że w każdym z tych przypadków inaczej będziemy pojmowali osobę. Zatem warto i o tym pamiętać, że termin „osoba” jest terminem analogicznym, zwłaszcza gdy poruszamy się na terenie filozofii i pedagogiki i mówimy o różnych personalizmach, a wśród nich o personalizmie chrześcijańskim⁵.

⁵ Zob. szerzej: I. Dec, *Personalizm*, hasło w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin: PTTA, 2007, s. 122–127.

Kim jest osoba i od kiedy człowiek jest osobą?⁶

Kim jest osoba i w jaki sposób się ujawnia? Osoba jest jednostkową i rozumną substancją-podmiotem, będącą najdoskonalszą formą bytowania istot stworzonych. Człowiek doświadcza faktu swej podmiotowości i jedności, gdyż – jak pisze św. Tomasz – człowiek doświadcza siebie jako tego, który jest tym samym bytem, poznaje i odczuwa⁷. A zatem to, że istnieję, odbieram wrażenia zmysłowe, poznaję umysłowo, wygłaszam sądy, podejmuję wolne decyzje – to wszystko jest dziełem jednego i tego samego podmiotu-substancji⁸.

Ludzki podmiot, czyli osoba, to coś więcej niż Arystotelesa *compositum* ciała i duszy. Osoba ludzka nie jest skutkiem zrodzenia, lecz jest skutkiem prokreacji czy konkrecji, a więc współstwarzania. „Człowiek rodzi człowieka i Bóg” (*Homo generat hominem et Deus*), czyli rodzice uczestniczą w prokreacji człowieka. Z tego faktu wyłania się specyfika ludzkiej osoby od momentu poczęcia aż do naturalnej śmierci. Człowiek jest osobą od początku. Wiedza o człowieku jako osobie potrzebna jest

⁶ Termin „osoba” (łac. *persona*) wyprowadzany jest od greckiego słowa *prósopon*, oznaczającego maskę, którą posługiwano się w starożytnym teatrze. Aktor nakładał maskę, która w zależności od kształtu określała, czy mamy do czynienia z tragedią, czy z komedią (a także w celu ułatwienia rozumienia treści, maska była swoistą tubą). Jednak treść sztuki była rozpoznawana dopiero po słowach i gestach aktora. Takie rozumienie naprowadza nas na rozumienie terminu „osoba”. Zob. szerzej A.M. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, s. 113 nn.

⁷ „[...] experitur enim unusquisque seipsum esse [...] qui percipit se et intelligere et sentire” (S. Thomae Aquinatis, *Summa theologiae*, vol. 1, cura et studio P. Caramello, Maritetti, Taurini 1963, I, q. 76, a. 1, resp.).

⁸ Człowiek, podobnie jak głosił Arystoteles, jest istotą złożoną (*compositum*) z ciała i duszy. Wprawdzie bytuje w świecie natury (przyrody), ale nie jest tworem natury – jak utrzymywał Arystoteles. Św. Tomasz zamienia rozumienie duszy ludzkiej. Dusza nie jest duchem zamkniętym w ciele (sama będąc substancją doskonałą), nie jest też tylko elementem substancji (formą organizującą materię), jest natomiast substancją niepełną, przyporządkowaną do ciała, bytującą samodzielnie i udzielającą ciału istnienia.

Dusza, która była pierwszym aktem ciała i jego organizatorką – zdaniem Arystotelesa – była „zawarta” w możliwości materii. Powoływana jest do bytowania i działania dzięki oddziaływaniu na materię najwyższej sfery ciał stałych (pierwszych niebios), zaś moc poznawania zostaje jej udzielona z zewnątrz, a mianowicie ze sfery słońca. Intuicja Arystotelesa, która wyraziła się w tym, że choć człowiek rodzi się w świecie natury jako najdoskonalszy twór, to jednak do jego powstawania musi zostać zaangażowana jedna z przyczyn zewnętrznych w stosunku do świata podksiężycowego, mianowicie sfera słońca, wskazywała, że z tej racji nie można człowieka pojąć wyłącznie jako tworu natury. Tę nierozwiązaną na terenie filozofii kwestię tajemnicy istnienia bytu ludzkiego podejmie i rozwiąże na terenie filozofii dopiero w XIII wieku Tomasz z Akwinu.

nam jako wychowawcom, nie tyle by wiedzieć, kim jest dziecko, ile by wiedzieć, do czego jest ono w swej bytowej strukturze zdolne i uposażone przez Stwórcę i rodziców?

W ten sposób dochodzi w człowieku do zsyntetyzowania materii i ducha, który działając jako jeden podmiot, ujawnia w swoim działaniu transcendencję nad materią, przyporządkowując ją transcendentnemu celowi wpisanemu w tę naturę⁹. Związek duszy z ciałem jest związkiem koniecznym, istotowym i nierozdzielny. Dusza z ciałem tworzy substancję ludzką jako monolit. Znaczy to, że ani sama dusza, ani samo ciało nie mogą być człowiekiem. Dusza, będąc w swym działaniu źródłem aktów materialnych i niematerialnych, wskazuje na swą wyjątkową naturę i specyficzne niematerialne pochodzenie. Jako dusza ludzka przejawia swe istnienie i działanie zawsze przez ciało, będące koniecznym elementem ludzkiego *compositum*, choć nie musi to być postać ciała tylko materialnego, i wnosi w owo ciało przebliski życia duchowego.

Cechy osobowe

Osoba jest przede wszystkim podmiotem zdolnym do wyłaniania z siebie autonomicznych działań, zdolnym do samoorganizowania różnych typów czynności¹⁰. Zauważmy to określenie: podmiot zdolny do..., gdyż to stanowi wskazówkę dla odpowiedzialnej działalności wychowawczej. Wychowanie ma owe zdolności (w sensie możliwości) pomóc zaktualizować.

W punkcie wyjścia odkrywania właściwości osoby ludzkiej akcentuje się aspekt doświadczenia bycia osobą jako najbardziej pierwotnego doświadcze-

⁹ Z tej racji cały człowiek, jako byt przygodny, rozpoznaje się jako istota otwarta na Najwyższe Dobro, którego ostateczną racją istnienia i działania jest Absolut. Uświadamia nam to wyznanie św. Augustyna z Hippony: „Niespokojne jest serce człowieka, dopóki nie spocznie w Bogu”. Dążenie to wyznacza ostateczną perspektywę ludzkiego życia i postępowania, cel i kres wszelkiego dążenia.

¹⁰ Ze względu na specyficzne działania, jakie dostrzegamy u człowieka (poznanie, wolność, miłość), źródłem tego działania nie może być podmiot (substancja), który jest czystym wytworem przyrody. Z tej racji należy koniecznie poszukiwać odpowiedniego źródła (podmiotu) dla tego typu działań, w myśl zasady *agere sequitur esse* – sposób działania jest następstwem określonego sposobu istnienia. Zatem skoro działanie ludzkie przekracza działanie natury, to i podmiot istnienia ludzkiego nie może być tworem natury. Wszystko to stanowiło dla św. Tomasza postawę odkrycia duszy jako pierwszego aktu istnienia człowieka, jako podmiotu-substancji niepełnej.

nia „ja” i „tego, co moje” (M.A. Krąpiec)¹¹, a także tego, że to „ja działam”, czyli bycia podmiotem „swoich czynów” (K. Wojtyła)¹². Doświadczamy bezpośrednio siebie jako osoby (podmiotu) w doświadczeniu własnego „ja” (jaźni osoby) i w doświadczeniu działania osobowego. To doświadczenie jest jakby multiplikowane przez doświadczenie pośrednie, które dokonuje się w tym, co „moje”. W ten sposób owo doświadczenie „ja-osoby” dopełnione jest doświadczeniem moich aktów (faktów) poznawania, wolności (decyzji), miłości i religijności. Jest to poszerzone pole doświadczenia faktu ludzkiego. W tym wewnętrznym doświadczeniu odkrywamy swoją własną podmiotowość, na którą wskazują akty poznawania, wolności (decyzji), miłości i religijności, a także samoposiadanie, samopanowanie i samostanowienie.

„Owo «ja» – wyjaśnia Krąpiec – jest mi dane od strony faktu-aktu istnienia, a nie od strony treści tegoż «ja». Znaczy to, że mam doświadczenie: doświadczam, że ja istnieję, że ja żyję, ale nie znam treści «ja», nie znam mojej konkretnej natury. Ona jest mi dana jedynie od strony podmiotowości moich aktów i od strony tożsamości wewnętrznej. Jako podmiot bowiem wyłaniam – i to czuję – moje czynności duchowe w postaci np. poznania intelektualnego i zarazem to samo «ja» wyłania czynności zmysłowe, i jest doświadczane jako ten sam podmiot obu tych heterogenicznych aktów.

Zatem «ja» jest immanentne w tych heterogenicznych aktach «moich», albowiem to ja jestem tychże aktów podmiotem (*experitur enim unusquisque se esse idem qui intelligit et sentit*). Jestem bowiem podmiotem tym samym dla mych aktów intelektualnopoznawczych, jak i dla aktów zmysłowopoznawczych; doświadczam, że to właśnie «ja» myślę, «ja» rozumiem i tak samo «ja» widzę, «ja» odczuwam ból [...].

Zarazem jednak doświadczam i tego, że żaden z mych aktów, czy to duchowych, zmysłowych, czy biologicznych – chociaż bywają to akty niezwykle intensywne – nie wyczerpał i nie zagarnął całej treści «ja», albowiem ciągle transcenduję siebie, czyli transcenduję wszystkie moje poszczególne akty oraz wszystkie akty razem wzięte [...].

Jest więc nam dane wewnętrzne doświadczenie własnego «ja» jako podmiotu dostrzeganych «moich» działań. Podmiot (*substantia*) jest nieustannie doświadczany jako ten sam we wszystkich swoich działaniach,

¹¹ Zob. szerzej: M.A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, s. 122 nn.

¹² Zob. szerzej: K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków: WAM, 2003.

zarówno biologicznych, jak i psychicznych, zmysłowych, jak wreszcie duchowych – poznawczych, wolitywnych lub pożądawczych”¹³.

W przypadku człowieka spotykamy się z tą wyjątkową sytuacją, że może to być „ogład bezpośredni”, dokonywany zarówno „od wewnątrz”, jak i „od zewnątrz”. Człowiek bowiem dany jest sobie bezpośrednio w aktach świadomego istnienia. Doświadcza i widzi siebie jako „ja” spełniające akty „moje”. Analiza tego doświadczenia stanowi podstawę odkrywania struktury bytowej człowieka i poznania specyfiki jego działania, co dla praktyki wychowawczej dziecka w przedszkolu (jak i później) jest szczególnie ważne i wiążące.

Aby ujawnić naturę i specyfikę istnienia bytu osobowego, należy wydobyc wszystkie te elementy, które stanowią o jego charakterze. Możemy to uczynić na dwa sposoby:

1. Metodą wykluczania przypadkowych właściwości, które nie wskazują na specyfikę bytu osobowego, by dotrzeć do tych, które determinują bytowanie substancji na sposób osoby, np. analizujemy, czy forma albo jakaś inna szczególna przypadłość determinuje bytowanie substancji jako osoby. Forma jako taka nie może tego czynić, gdyż wówczas osoba nie różniłaby się od innych bytów. Nie może to być także jakaś właściwość przypadłościowa, gdyż nie stanowiłaby o doskonałości i specyfice substancji jako osoby. Może być tym tylko to, co determinuje sposób istnienia osoby, czyli specyficzny akt, którym jest rozumna dusza.
2. Metodą wyróżniania, która polega na analizie działania człowieka jako człowieka i na wyodrębnieniu działań, stanowiących o jego doskonałości i odrębności. Analizy te ujawniają także podmiotowość, niepodzielność, indywidualność i racjonalność osoby. Wyodrębnienie tych cech jest efektem filozoficznej analizy aktów ludzkiego działania. Wśród odkrytych cech jako najbardziej podstawowe wyróżniono: zdolność do poznania, wolności, miłości, religijności, a także godność, podmiotowość wobec prawa i zupełność. Właściwości te ukazują transcendencję człowieka jako osoby w stosunku do świata przyrody i społeczeństwa, i w ten sposób odślaniają specyfikę bytu osobowego. Są niejako „wziernikami” w ludzką naturę i „furtkami”, poprzez które mamy dojście do najgłębszego wnętrza człowieka. Przyjrzyjmy się bliżej tym właściwościom ujawniającym sposób istnienia bytu osobowego¹⁴.

¹³ M.A. Krąpiec, *Arystotelesowska koncepcja substancji (Dzieła VI)*, Lublin: RW KUL, 2000, s. 130–131.

¹⁴ Zob. tenże, *Człowiek jako osoba*, s. 129 nn.

Zdolność do poznania. Działalność poznawczą człowieka odkrywamy i wyróżniamy na tle jego zdolności do abstrakcyjnego myślenia, wypowiedzania sądów, przeprowadzania rozumowań i na tle całej dziedziny kultury, która jest znakiem poznawczej działalności człowieka. To właśnie w działalności poznawczej człowiek spełnia się jako byt rozumny, a także ujawnia swoją transcendencję wobec świata materii i całej przyrody. W wytworach sztuki i kultury pokazuje, jak potrafi poddawać prawom umysłu i ducha materię, nadając jej różnorodne formy i funkcje.

Zdolność do miłości. Zdolność do miłości, którą widzimy w życiu człowieka, jest czymś więcej niż tylko odkrywanym pożądaniem i stałą inklinacją do dobra. Człowiek dba nie tylko o własne dobro (co byłoby wyrazem naturalnej inklinacji), ale także potrafi poświęcać się na rzecz dobra drugiego człowieka. Stąd miłość kobiety do mężczyzny, matki do dziecka, jednego człowieka do drugiego mierzona jest zdolnością do poświęcenia własnego życia dla innych, podejmowania aktów solidarności z drugimi.

Zdolność do wolności. Akt wolności wyraża się w sądzie praktycznym, który podejmujemy dla zrealizowania jakiegoś dobra. Ponadto akt wolności wyraża się w tym, że to my sami musimy siebie determinować do działania. Możemy to działanie skierować przeciw inklinacjom natury, działać przeciw sobie, możemy także, wybierając właściwe dla swej natury dobra, stawiać sobie właściwe cele.

Zdolność do religijności. Tylko człowiek jako byt racjonalny odczytuje istnienie Boga jako ostatecznej racji życia i istnienia człowieka. Tylko człowiek przez akty modlitwy, kult i obrzędy zwraca się do Boga i w ten sposób wyraża afirmację Boga, ukazując swą transcendencję.

Te cztery właściwości bytu osobowego odślaniają transcendencję bytu ludzkiego nad światem przyrody. I choć człowiek jest częścią przyrody, żyje w świecie przyrody, to równocześnie ten świat przekracza i w ten sposób ukazuje, że jest osobą, czyli świadomym, niepodzielonym podmiotem, zdolnym do autonomicznego życia i działania, a nie „osobnikiem”. Ponadto w aktach tych i poprzez nie człowiek kształtuje swą osobowość.

Zobaczmy, jakim bogactwem swego wnętrza, swych zdolności-potencjalności dysponuje człowiek-osoba od początku, a więc już jako dziecko w przedszkolu. Te zdolności są wyzwaniem dla wychowawców. Trzeba je aktualizować, rozwijać. Ale cały proces nie dokonuje się mechanicznie czy siłowo – ale przez ich budzenie, a to z kolei polega na ciągłym motywowaniu dziecka.

Z kolei wydobywając następne cechy charakterystyczne dla człowieka jako istoty społecznej, odkrywamy jego transcendencję w stosunku do społeczności.

Godność. Odkrycie godności ludzkiej na terenie antropologii klasycznej wyrasta z rozpoznania bytu ludzkiego jako najwyższej stojącego w hierarchii bytów. Wynika stąd, że byt ludzki jako taki nie może być traktowany jako środek dla państwa, społeczności czy polityki. On jest celem i tylko celem¹⁵. Ta prawda o osobie ludzkiej, która ukazuje człowieka jako cel w kontekście życia społecznego, jest jedyną prawdą, która może się przeciwstawiać wszelkim jawnym i ukrytym alienacjom i redukcjom człowieka do rzeczy.

Podmiotowość wobec prawa. Cecha ta ujawnia, że wszelkie tworzone prawa muszą mieć na uwadze dobro człowieka jako człowieka, to znaczy nie mogą być tworzone przeciw człowiekowi (jak np.: kara śmierci, aborcja, eutanazja, niewolnictwo). Wszelkie prawa winny mieć na celu (bezpośrednio lub pośrednio) ochronę człowieka jako człowieka. A zatem prawo, którego człowiek jest podmiotem i przedmiotem – to kolejny element ukazujący transcendencję osoby nad społeczeństwem. Oznacza to, że celem prawa jest dobro człowieka jako osoby, co wyraża się w tym, że ma on ułatwiać czynienie dobra, a utrudniać czynienie zła.

Zupełność. Cecha zupełności, która przysługuje osobie, wskazuje, że choć człowiek jest istotą społeczną, żyje w społeczności i dzięki niej się rozwija, to jednak w istocie swej jest bytem zupełnym. Znaczący to, że ani społeczeństwo, ani inne czynniki zewnętrzne nie dodają nic do jego natury i człowieczeństwa. Wszystko jest potencjalnie złożone w nim samym. Stąd ani praca, ani kolektyw – jak utrzymuje się to w antropologii materialistycznej – nie są czynnikami antropotwórczymi. Człowiek bowiem zawsze jest człowiekiem, i to nie dzięki pracy czy kolektywowi, czy czemuś innemu, co czyni go dopiero człowiekiem¹⁶.

¹⁵ We współczesnej kulturze pojęcie godności może występować w kontekście: 1. religii – wówczas godność ludzka wynika z faktu, że jesteśmy dziećmi Bożymi; 2. socjologii – tym pojęciem operuje np. Karta praw człowieka. Godność ludzką określają warunki życia (tzw. minimum socjalne); 3. filozofii – pojęcie godności wynika z rozpoznania natury bytu ludzkiego i jego odrębności w stosunku do świata przyrody.

¹⁶ Doświadczenie bycia podmiotem zostało wydobyte poprzez ukazanie specyfiki ludzkiego działania, które odsłania się w aktach decyzyjnych: samoposiadania, samostanowienia, samopanowania, co zawdzięczamy K. Wojtyłe. Zagadnienie to wymaga jednak oddzielnego omówienia.

Zakończenie

Charakterystycznym rysem obrazu człowieka jako osoby i zarazem wskazówką dla wychowawców jest to, że ukazuje się w nim osobę ludzką nie tyle w tym, „kim jest i jak jest zbudowana”, a więc statycznie, lecz w tym, „co powinna czynić?”, „jak powinna działać?”, by w pełni rozwinąć swoje człowieczeństwo. A więc w aspekcie sprawnościowym i celowościowym. Z tej racji w wychowaniu dziecka wiele uwagi należy poświęcić praktyce sprawności, czyli cnót¹⁷. Zarysowana koncepcja człowieka jako osoby jest najlepszym argumentem przeciwko wszelkim somatycznym (materialistycznym – człowiek jest tylko ciałem)¹⁸ czy spirytystycznym (człowiek to tylko duch)¹⁹ koncepcjom człowieka, gdyż one ukazują go w całej panoramie jego ludzkich możliwości, w tym, kim może on być dzięki właściwemu usprawnieniu przez cnoty jego rozumu i woli. Z tej racji odkrywane, jako właściwości osoby, potencjalności bytu ludzkiego wskazują na perspektywę tego, kim ostatecznie może być człowiek dzięki odpowiedniemu wychowaniu. Jest to więc wizja integralna, całościowa i spójna. Całościowość tę wyznacza rozumienie człowieka jako istoty cielesno-duchowej, która dzięki usprawnionemu działaniu przez cnoty może osiągnąć pełnię doskonałości, którą jest dotarcie do Najwyższego Dobra, Prawdy i Piękna.

Bibliografia

- Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, przeł. K. Leśniak, Warszawa: PWN, 1988.
Dec I., *Personalizm*, hasło w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin: PTTA, 2007, s. 122–127.
Krapiec M.A., *Arystotelesowska koncepcja substancji (Dzieła VI)*, Lublin: RW KUL, 2000.
Krapiec M.A., *Byt i istota. Św. Tomasza „De ente et essentia”*. Przekład i komentarz (Dzieła XI), Lublin: RW KUL, 1994.
Krapiec M.A., *Człowiek jako osoba*, Lublin: PTTA, 2005.

¹⁷ Zob. Krapiec, *Człowiek jako osoba*, s. 126 nn.

¹⁸ W starożytności pogląd taki głosili m.in.: Demokryt, epikurejczycy, stoicy.

¹⁹ Typowym wyrazicielem tego poglądu był Platon oraz jego następcy, czyli neoplatonicy. Wśród chrześcijańskich neoplatoników szczególnie zasłynęli: Orygenes, głoszący, że człowiek to anioł, a także Pseudo-Dionizy Areopagita, Jan Szkot Eriugena.

-
- Krapiec M.A., *Człowiek*, hasło w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin: PTTA, 2001, s. 359–386.
- S. Thomae Aquinatis, *Summa theologiae*, vol. 1, cura et studio P. Caramello, Maritetti, Taurini 1963, I, q. 76.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków: WAM, 2003.

Znaczenie wczesnego wychowania dla pełnego rozwoju osoby

The role of early education for a complete development of a person

Streszczenie

Dzieciństwo zostało uznane za czas, w którym formują się podstawy fizycznego i psychospołecznego rozwoju. Celem artykułu jest psychologiczna analiza kilku najważniejszych aspektów owego „posagu”, który otrzymujemy w dzieciństwie, a mianowicie podstaw rozwoju emocjonalnego, poznawczego, osobowości, moralności i religijności małego dziecka.

Słowa kluczowe: dzieciństwo, czynniki rozwoju, podstawy wychowania.

Abstract

Childhood is viewed as a time when the bases for physical and psychosocial development are formed. The aim of the article is to analyze a few psychological aspects of this „dowry” which we receive in our childhood, that is: the bases for emotional, cognitive, personality, moral and religious development.

Keywords: childhood, development factors, basic issues in education.

Wstęp

Minione stulecie nazwano „stuleciem dziecka”¹ z wielu powodów, z których najistotniejszym wydaje się szeroko rozumiany wzrost zainteresowania tym okresem życia oraz postęp wiedzy naukowej, w tym

¹ Por. Wilk J. (red.), *Stulecie dziecka – blaski i cienie* (seria: *W służbie dziecku*, t. 1), Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, 2003.

wiedzy pedagogicznej i psychologicznej dotyczącej okresu dzieciństwa. Dzieciństwo uznano za czas, w którym formują się podstawy fizycznego i psychospołecznego rozwoju². Ten fundament określa się metaforycznie „posagiem”, który dziecko otrzymuje z domu rodzinnego na całe swoje dalsze życie.

Na wstępie pragnę zaznaczyć, że nasze życie psychiczne jest kształtowane przez wiele czynników: genetycznych, rodzinnych, pozarodzinnych, kulturowych, ekonomicznych, historycznych, religijnych. Ważny jest również czynnik aktywności własnej, czyli udział osobistych potrzeb pragnień, motywów, celów, a w późniejszym okresie życia wartości w budowaniu indywidualnej, niepowtarzalnej ścieżki własnego rozwoju i powołania, a także ponoszenia odpowiedzialności za własne życie. Józef Kozielecki nazywa ten czynnik zdolnością człowieka do transgresji, czyli wykraczania poza społeczne uwarunkowania, szczególnie te negatywne³.

Pomijając kwestie złożonych czynników rozwoju i ich udziału w kształtowaniu naszego życia psychicznego oraz nie wnikając w kwestie teoretycznych podstaw omawianych przeze mnie zachowań, pragnę się skoncentrować na kilku najważniejszych aspektach owego „posagu”, który otrzymujemy w dzieciństwie: podstawach rozwoju emocjonalnego, poznawczego, osobowości, moralności i religijności małego dziecka.

Okres prenatalny

W psychologii i pedagogice znane są od dłuższego czasu efekty pierwszych oddziaływań matki na swoje jeszcze nienarodzone dziecko⁴. Zjawisko komunikacji neurohormonalnej pomiędzy matką a dzieckiem polega na tym, że długotrwałe stany emocjonalne matki, takie jak np.: długotrwały stres, lęk czy obniżenie nastroju – są „zapamiętywane” przez

² Por. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2004; B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004; R. Vasta, M. Marshall, *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP, 1995; J. Turner, B. Donald, *Rozwój człowieka*, Warszawa: WSiP, 1999; A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.

³ J. Kozielecki. *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Warszawa: PWN, 1987.

⁴ D. Kornas-Biela, *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa: PAX, 2002.

układ neurohormonalny dziecka i wnoszą trwałe nastawienie, np. lękowe, do zachowania dziecka po urodzeniu.

Wczesne dzieciństwo

Zaufanie

Po urodzeniu pomiędzy matką a dzieckiem budują się więzi na wielu płaszczyznach, m.in. wzrokowej, słuchowej, dotykowej i emocjonalnej. Od jakości tej więzi zależy bardzo wiele. Według Eriksona⁵ ciepła troska matki o bezbronne dziecko owocuje trwałym zaufaniem do świata zewnętrznego, do innych ludzi oraz do siebie. Mówimy o tak zwanym zaufaniu podstawowym czy pierwotnym, którego efektem jest rozwój nadziei psychologicznej, wyrażającej się w postawie „jest źle, ale będzie lepiej”. Dobrze ukształtowane zaufanie wczesnodziecięce zapewnia lepszy start w kolejne etapy rozwoju. Według współczesnych badań to ufne lub nieufne nastawienie stanowi dość trwały element naszego dorosłego nastawienia do innych, do siebie, a także do Boga⁶.

Przywiązanie

Bowlby i Ainsworth⁷ zajmowali się podobnym zjawiskiem, które określili „przywiązaniem dziecka do matki” (lub osoby stale zastępującej matkę w przypadku jej braku). Te badania przyniosły kilka ważnych wniosków dotyczących dalszego rozwoju dziecka. W wieku niemowlęcym nie jest ono zdolne poznawczo i emocjonalnie do nawiązania silnej więzi z więcej niż jedną osobą. Częsta zmiana opiekuna zakłóca rozwój poczucia bezpie-

⁵ Por. A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000.

⁶ P. Marchwicki, *Religijność z perspektywy teorii przywiązania*, w: *Seminare. Learned Investigations (Seminare. Poszukiwania Naukowe)*, 19 (2003), s. 287–297, www.ceeol.com; H. Liberska, D. Suwalska, *Styl przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa” 16 (2011), nr 1, s. 25–39.

⁷ M.S. Ainsworth, *Attachments beyond infancy*, „American Psychologist” 44 (1989), nr 4, s. 709–716; J. Bowlby, *Attachment and Loss*, Vol. 1, *Attachment*, New York: Basic Books, 1969; J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

czeństwa, zwanego bezpiecznym zaufaniem. Dziecko, u którego nastąpiło zakłócenie w rozwoju uczucia przywiązania do matki z powodu jej nieobecności czy braku więzi emocjonalnej (np. gdy matka wykonuje tylko czynności pielęgnacyjne, nie okazując dziecku miłości poprzez przytulenie, uśmiech, mówienie do niego) – staje się płaczące i apatyczne. Przestaje się interesować światem zewnętrznym, zablokowana zostaje ciekawość poznawcza dziecka, która jest podstawą jego rozwoju umysłowego. Im większe poczucie bezpieczeństwa, tym większa otwartość na poznawanie świata zewnętrznego, który jest przecież tak fascynujący, pod warunkiem że można go poznać pod bezpiecznym spojrzeniem matki.

To ufne (bezpieczne) nastawienie do drugiego człowieka stanowi podwaliny funkcjonowania dzieci w szkole, a także w późniejszych okresach rozwoju. Dziecko, które czuje się ważnym obiektem uczuć w domu, chętnie nawiązuje przyjazne relacje z rówieśnikami i innymi osobami. Ten posąg można byłoby obrazowo opisać następująco: dziecko, które jest w domu ważne i kochane – wchodząc w relacje z innymi, wychodzi (jak gdyby) z założenia: „To normalne, że mnie lubią”. Natomiast dziecko odtrącone, zaniebrywane, niekochane – przy próbie nawiązania z nim przyjaznych relacji ujawnia postawę: „To niemożliwe, żeby mnie ktoś lubił naprawdę” oraz ciągłego wystawiania na próbę życzliwości innych osób („Ciekawe, czy będzie mnie lubił, gdy zrobię to czy tamto”). Każdy wychowawca zna te zachowania ze swoich doświadczeń z dziećmi, a potem z młodzieżą czy osobami dorosłymi.

Badania ukazują, że dzieciom z domu o przyjaznej atmosferze wychowawczej wystarczy krótka chwila na ocenę obcego nauczyciela prezentującego zadanie oraz na ocenę samego zadania – po czym zabierają się do pracy. Dzieci ze środowisk niezapewniających poczucia bezpieczeństwa potrzebują długiego czasu na ocenę samego nauczyciela, jak wygląda, jaki jest, czy jest do mnie życzliwie, czy nieżyczliwie nastawiony, dopiero potem zabierają się do pracy, stąd w zadaniach na czas, nawet tych z szerokim limitem czasowym – uzyskują wyniki znacznie poniżej swoich możliwości⁸.

Związek poczucia bezpieczeństwa wyniesionego z domu ma, jak widzimy, długotrwałe konsekwencje emocjonalne, społeczne (budowanie relacji z innymi) oraz poznawcze (otwartość w poznawaniu świata zewnętrznego). Szeroko rozwijany współcześnie nurt badań nad zaufaniem

⁸ Por. J. Turner, B. Donald, *Rozwój człowieka*, Warszawa: WSiP, 1999.

społecznym⁹, a właściwie nad narastającym problemem braku zaufania społecznego – może mieć swoje korzenie także w problemie tego pierwotnego zaufania/braku zaufania pomiędzy matką a dzieckiem. Większość wiedzy szkolnej, nawet tej bardzo empirycznej, nabywamy poprzez zaufanie społeczne do: autorytetów, nauczycieli, autorów publikacji naukowych, instytucji. Oczywiście, my jako dorośli posiadamy już strategie zaufania ograniczonego, wynikające z różnorodnych doświadczeń, także negatywnych, ale szczegółowa analiza zjawiska braku zaufania mogłaby nas doprowadzić także i do tej bardzo wczesnej ścieżki poczucia bezpieczeństwa dziecka w ramionach matki.

Polisensoryzm

Poznanie dziecka jest wielozmysłowe¹⁰. Rozpiera je energia, chce wszędzie wejść, wszystkiego dotknąć, posmakować itd. Taka aktywność pomaga mu w harmonijnym rozwoju mózgu, czyli obszarów kory, odpowiedzialnych za wrażenia pochodzące z wielu zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku, smaku, kinetyki). W ten sposób w mózgu dziecka rozwijają się odpowiednie obszary kory, tzw. pola ruchowe, czuciowe, zmysłowe, oraz – co ważne – pola asocjacyjne pomiędzy nimi, które sprawiają, że nasze wewnętrzne obrazy, reprezentacje są bardzo bogate. Po prostu harmonijnie rozwija się cały mózg. Wyobraźmy sobie, co dzieje się z tymi obszarami, gdy zachodzi stymulacja tylko wybranych obszarów kory, np. tylko wzroku i słuchu, gdy dziecko długo przebywa przed ekranem. Będzie ono zagrożone słabszym rozwojem tych pól, co będzie miało swoje ujemne konsekwencje w pracy całego mózgu. Wiem, że na całym świecie, także tu, w Lublinie, powstają *ośrodki stymulacji sensomotorycznej*, których celem jest aktywizacja dzieci do różnorodnej formy aktywności ruchowej, np. czołgania się pod krzeselkami, wspinania na przeszkody, itp. Podsumowując te rozważania – pragnę powtórzyć, że zainteresowanie dziecka światem zewnętrznym, radość z odkrywania świata, a więc i roz-

⁹ Por. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007; K. Growiec, *Związek między sieciami społecznymi a zaufaniem społecznym – mechanizm wzajemnego wzmacniania*, „Psychologia Społeczna” 4 (2009), nr 1–2, s. 55–66; P. Radkiewicz, K. Skarżyńska, *Zakres zaufania do ludzi a przekonania o świecie i doświadczenia społeczne. Dwa typy zaufania i ich rola w kapitale społecznym*, „Koloquia Psychologiczne” 16 (2007), s. 56–72.

¹⁰ R. Vasta, M. Marshall, *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP, 1995; J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

wój umysłowy dziecka – zachodzi w środowisku zapewniającym poczucie bezpieczeństwa.

Autonomia/brak autonomii u dzieci 2–3-letnich

W tym miejscu warto zadać sobie pytanie o kierunek naszego rozwoju. Jeśli jednym ze wskaźników dojrzałej osobowości jest jej autonomiczne zachowanie, można powiedzieć, że przejawy autonomii zauważamy od najwcześniejszych okresów życia. Szczególnie wyraźnie widać to u dzieci 2–3-letnich w fazie negatywizmu¹¹. Gdy demonstrują, że nie chcą tego sweterka, tej czapeczki, tej zabawki, tej zupki – tak naprawdę informują nas: „Nie chce tego co ty, nie jestem tobą”, „Jeszcze nie wiem, co chcę i kim jestem, ale na pewno nie jestem tobą”. W wychowaniu dziecka w tym wieku zaleca się metody „złotego środka”, wyważenie pomiędzy zapewnieniem dziecku poczucia bezpieczeństwa wynikającego z konsekwencji wychowawczej a czynnościami wynikającymi ze zrozumienia procesów zachodzących w psychice dziecka. Także kształtowanie nawyków samokontroli fizjologicznej w tym wczesnym okresie życia, które daje dziecku poczucie kontroli nad własnym ciałem, sprzyja prawidłowej autonomizacji, a w przyszłości zaowocuje pełniejszym poczuciem kontroli nad sobą, swoimi emocjami, swoim ciałem, w tym nad swoją seksualnością.

Inicjatywa

Przedszkolak jest pełen energii i pomysłów. W tym wieku rozwija się w człowieku stała wartość, jaką jest czerpanie radości z podejmowania inicjatywy. Realizm tych pomysłów oraz zdolności wykonawcze są jeszcze bardzo ograniczone. Wiele pomysłów dziecka (tych mniej realnych) musi pozostać jedynie w sferze fantazji. Te zaś, które mogą być zrealizowane, wymagają pełnego udziału lub przynajmniej pomocy osoby dorosłej. Z tego okresu pozostaje w nas, dorosłych, przyjemność stawiania sobie celów i poszukiwania pomysłów („Co by tu dzisiaj zrobić?”).

W późniejszym okresie sam cel nie wystarczy: radość i satysfakcję będziemy czerpać z umiejętności realizacji tego celu, z oceny efektów własnej pracy (przez innych, np. nauczycieli i rodziców). W wieku dorosłym zaś z twórczego udziału w życiu społecznym poprzez odpowiedzialne wyko-

¹¹ Por. J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*.

nywanie zadań związanych z rolami zawodowymi, rodzinnymi i innymi. Jednak ta iskra pomysłowości i związanej z nią radości ma swoje początki właśnie w dzieciństwie.

Moralność małego dziecka

Każdy kolejny etap rozwoju moralnego daje nam lepsze możliwości do oceny i zachowania moralnego, co ma związek z coraz bogatszą wiedzą o świecie, innych ludziach i o sobie samym, wynikającą z ogólnego rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego. To, że jako ludzie dorośli posiadamy coraz większe możliwości rozumnej oceny zachowań moralnych, nie oznacza wcale, że nie korzystamy powszechnie z osiągnięć stadiów wcześniejszych.

Nawet noworodek, który znajduje się, według naukowców, w tzw. „przed-moralnej” fazie rozwoju, w której nie ma on żadnej informacji na temat dobra i zła własnych uczynków – ma już pewną prostą zasadę zachowania, a mianowicie: przyjemność – przykreść. Malutkie dziecko okazuje zadowolenie w przyjemnych stanach organizmu (ciepło, pełny żołądek, bliskość mamy) oraz okazuje niezadowolenie, gdy jest przeciwnie. Tu, oczywiście nieco żartobliwie, chciałam powiedzieć, że fakt, iż mamy możliwość dostrzegania wyższych celów czy zdolność do realizowania bardziej złożonych motywów – nie oznacza, że nie mamy skłonności do kierowania się tą najprostszą zasadą podążania za przyjemnością i unikania przykrych stanów emocjonalnych.

Metody kształtowania moralności są dobrze znane pedagogom, teologom i katechetom. Psychologia podkreśla jedno: nabywanie podstawowych zasad i kryteriów odróżniania, np. własności swojej od nie swojej czy innych czynności szkodliwych społecznie – jest zjawiskiem zakotwiczonym w bardzo wczesnych okresach ontogenezy. Dziecko rozumie zakaz „nie” tuż po ukończeniu 1. roku życia. Co prawda, nie ma ono jeszcze wystarczającej koncentracji uwagi, aby dłużej zachować w pamięci to polecenie, oraz umiejętności, aby je skutecznie wykonać, ale zaczyna je rozumieć bardzo wcześnie.

Najnowsze badania z zakresu psychoneurologii ukazują deficyty w obszarze tzw. funkcji wykonawczych¹². Konstruowane są metody i prowa-

¹² Por. A.I. Brzezińska, A. Nowotnik, *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, „Edukacja” 2012, nr 1, s. 61–74.

dzone terapie wyrównawcze tych właśnie funkcji, które – według naukowców – powiązane są ze skutecznym planowaniem, z umiejętnością racjonalnej selekcji informacji i celów, organizowaniem własnego działania. U dorosłych natomiast korelują wysoko z większą odpornością na zachowania szkodliwe (np. niekorzystanie ze szkodliwych używek) oraz z lepszą organizacją pracy, co wiąże się z wymiernymi jej efektami. Funkcje wykonawcze od strony neurologicznej powiązane są z procesami hamowania neuronalnego. W badaniach i ćwiczeniach wywołuje się je za pomocą instrukcji słownej sformułowanej w postaci przeczenia, np. prezentuje się dziecku różnokolorowe kółeczka z instrukcją: „Wybieraj te kółeczka, które nie są zielone”, lub pokazywane są dziecku rysunki z buzią uśmiechniętą i smutną z instrukcją: „Nie wybieraj obrazków z buzią, która się uśmiecha”. Krótko mówiąc, procesy hamowania neuronalnego, w przeciwieństwie do pobudzania neuronalnego, przeważającego w dzieciństwie w związku z niedojrzałością mózgu – rozwijają się w ścisłym związku z tym, co wskazałam wcześniej – z umiejętnościami, m.in.: reagowania na słowo „nie”, ćwiczenia selekcji bodźców i celów, a następnie konstruowania drobnych, codziennych planów na podstawie tej selekcji. Tego typu umiejętność może przynieść w przyszłości lepszą zdolność czegoś, co w psychologii rozwoju moralnego nazwane jest „umiejętnością opierania się pokusie”.

Religijność dziecka

W kształtowaniu religijności dziecka pragnę zwrócić uwagę na trzy aspekty, które mnie bardzo zainteresowały, gdy czytałam literaturę przedmiotu z tego zakresu. Po pierwsze, stwierdzenie przez klasycznych badaczy, że nasze naturalne właściwości umysłu sprzyjają rozumowaniu religijnemu. D. Elkind¹³ twierdzi, że umiejętność poszukiwania przedmiotu, który zniknął z pola widzenia dziecka, czyli fakt, że dziecko stwierdza, iż coś jest, mimo że tego nie widzi, ale zaczyna poszukiwanie – ukazuje gotowość naszego umysłu do przyjęcia informacji, że kogoś nie ma naocznie (np. umarł), ale że on jest, tylko w innej postaci (podobnie do rozumienia niewidzialności Boga).

¹³ D. Elkind, *The origin of the religion in the child*, „Review of Religious Research” 12 (1970), s. 35–42; por. E. Rydz, *Tendencje rozwojowe religijności młodych dorosłych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.

Po drugie, dzieciństwo jest powszechnie uznawane za okres szczególnej wrażliwości dzieci na świat duchowy ze względu na naturalne właściwości umysłu dziecka: zamiłowanie do nadzwyczajności i baśniowości, nurtujące pytanie o przyczynę wszystkiego („a dlaczego?”) oraz ogromne zaufanie do dorosłych¹⁴. Także ze względu na omawianą wcześniej wielozmysłowość poznania: świat wspomnień z dzieciństwa jest światem bogatym w smaki, kolory, szelesty, a przede wszystkim jest bardzo trwały i intensywny. Psychologowie nurtu interpretacyjnego twierdzą, że jest on takim najważniejszym „domostwem znaczeniowym” człowieka. Osoby, które posiadały w tym okresie odniesienia religijne – mają do czego wracać, nawet gdy odejdą od Boga bardzo daleko. Wracają jakby do domu, potem go rozbudowują, co jest zupełnie innym procesem psychologicznym niż budowanie takiego domostwa od początku w młodości i dorosłości.

Ostatnim aspektem religijności, który chciałabym krótko przedstawić, jest pewna współczesna informacja dotycząca nabywania wiedzy religijnej, która – według badaczy – opiera się właśnie na zaufaniu do osoby dorosłej. Mówimy o dwóch poziomach poznawania świata: empirycznym (szklanka się stłukła i nie ma odwrotu, dziecko to wie z doświadczenia) oraz pozaempirycznym, kulturowym, opartym na przekazie innych osób. Okazuje się, że ten drugi sposób poznawania świata jest o wiele trudniejszy dla dziecka, ponieważ różni się od empirycznego i fantazyjnego („na niby”, znany dziecku z zabawy). Dziecko widzi, że dorosły przekazuje coś, co jest nieobserwowalne, ale jest jednocześnie prawdziwe i życiowo ważne dla osoby przekazującej¹⁵. Utrata tej możliwości poznania wiedzy o Bogu w dzieciństwie jest naprawdę poważną stratą dla dalszego rozwoju.

¹⁴ C. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, t. 1, *Dziecko*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005.

¹⁵ P. Harris, *On not falling down to earth: Children's metaphysical questions*, w: K. Rosengren, C. Johnson, P. Harris (eds.), *Imagining the impossible*, New York: Cambridge University Press, 2000, s. 157–178, por. E. Rydz, *Tendencje rozwojowe religijności młodych dorosłych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.

Zakończenie

Zamykając ten ważny temat, chciałam wrócić do początku mojego artykułu, czyli do czynnika aktywności własnej. Dzieciństwo to czas, w którym formują się podstawy fizycznego i psychospołecznego rozwoju. Najważniejsze są podstawy rozwoju emocjonalnego, poznawczego, osobowości, moralności i religijności małego dziecka. Nawet jeżeli nie możemy z przyczyn losowych skorzystać z tego bogactwa, jakie może ofiarować nam bezpieczne i nasycone wartościami (także religijnymi) dzieciństwo, zawsze możemy te wartości – świadomie lub mniej świadomie – wybrać jako osoby młode lub dorosłe, a nawet osoby w podeszłym wieku, pociągając przykładem życia, miłości i autentycznego życia tymi wartościami przez inne osoby.

Bibliografia

- Ainsworth M.S., *Attachments beyond infancy*, „American Psychologist” 44 (1989), nr 4, s. 709–716.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2004.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
- Bowlby J., *Attachment and Loss*, Vol. 1, *Attachment*, New York: Basic Books, 1969.
- Bowlby J., *Przywiązanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Brzezińska A.I., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000.
- Brzezińska A.I., Nowotnik A., *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, „Edukacja” 2012, nr 1, s. 61–74.
- Elkind D., *The origin of the religion in the child*, „Review of Religious Research” 12 (1970), s. 35–42.
- Growiec K., *Związek między sieciami społecznymi a zaufaniem społecznym – mechanizm wzajemnego wzmacniania*, „Psychologia Społeczna” 4 (2009), nr 1–2, s. 55–66.
- Harris P., *On not falling down to earth: Children’s metaphysical questions*, w: Rosengren K., Johnson C., Harris P. (eds.), *Imagining the impossible*, New York: Cambridge University Press, 2000, s. 157–178.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Kornas-Biela D., *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa: PAX, 2002.

- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Warszawa: PWN, 1987.
- Liberska H., Suwalska D., *Styl przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa” 16 (2011), nr 1, s. 25–39.
- Marchwicki P., *Religijność z perspektywy teorii przywiązania*, „Seminare. Learned Investigations (Seminare. Poszukiwania Naukowe)”, 19 (2003), s. 287–297, www.ceeol.com.
- Radkiewicz P., Skarżyńska K., *Zakres zaufania do ludzi a przekonania o świecie i doświadczenia społeczne. Dwa typy zaufania i ich rola w kapitale społecznym*, „Kolokwia Psychologiczne” 16 (2007), s. 56–72.
- Rydz E., *Tendencje rozwojowe religijności młodych dorosłych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
- Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Turner J., Donald B., *Rozwój człowieka*, Warszawa: WSiP, 1999.
- Vasta R., Marshall M., *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP, 1995.
- Walesa C., *Rozwój religijności człowieka*, t. 1, *Dziecko*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005.
- Wilk J. (red.), *Stulecie dziecka – blaski i cienie* (seria: *W służbie dziecku*, t. 1), Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, 2003.

Trwałe małżeństwo warunkiem odpowiedzialnego rodzicielstwa

Durable marriage condition for responsible parenthood

Streszczenie

Jednym z czynników znacznie odróżniających początek trzeciego tysiąclecia jest nietrwałość rzeczy, na których buduje się doczesne życie. Przez dziesiątki pokoleń trwałe małżeństwo i zbudowana na nim rodzina były fundamentem społeczeństw, w najwyższym stopniu warunkującym ich jakość. Opis stworzenia zawiera jasne przesłanie, że człowiek od początku zaistniał jako konkretna wspólnota małżeńska. Warunkiem dopływu Bożego błogosławieństwa do rodziny i do całego społeczeństwa jest trwałe małżeństwo, otwarte na potomstwo. Małżeństwo jest czymś innym niż rodzina. Jakość małżeństwa warunkuje jakość rodziny i całego społeczeństwa. Jakość miłości małżeńskiej jest czynnikiem, który w najwyższym stopniu warunkuje rozwój dzieci. Rozwód rodziców wywołuje bardzo drastyczne konsekwencje w świadomości i w osobowości dziecka.

Słowa kluczowe: małżeństwo, miłość, jedność, nierozzerwalność, wychowanie, dziecko, rozwód.

Abstract

One of the factors significantly distinguish the beginning of the third millennium is the impermanence of things, which builds up worldly life. For decades generations lasting marriage and the family founded on it were the foundation of society, the highest degree of conditioning their quality. The description of creation contains a clear message that the man from the beginning existed as a specific marital community. The condition of the flow of God's blessing to his family and to the whole of society is stable marriage open to offspring. Marriage is something other than the family. Quality determines the quality of the marriage, the family and society. The quality of conjugal love is the factor that most influenced the development of children. Parental divorce caused a very drastic consequences in the consciousness and personality of the child.

Keywords: marriage, love, unity, indissolubility, upbringing, child, divorce.

Wstęp

W obecnej rzeczywistości obserwujemy wyraźnie nagromadzenie się wielu czynników znacznie utrudniających realizację procesu wychowawczego w rodzinie. Bardzo precyzyjnie inność przestrzeni czasowej, w jakiej przyszło nam żyć, określił papież Benedykt XVI: „Kto zna słowo Boże, w pełni zna również znaczenie każdego stworzenia. Jeśli bowiem wszystko «ma istnienie» w Tym, który jest «przed wszystkim» (por. Kol 1,17), to człowiek, budujący swoje życie na Jego słowie, buduje naprawdę w sposób solidny i trwały. Potrzebujemy tego szczególnie w naszych czasach, w których uwidacznia się nietrwałość wielu rzeczy, na których się opieramy, budując życie, w których jesteśmy skłonni pokładać nadzieję”¹. Na początku swojego pontyfikatu papież z Niemiec zwołał Synod Biskupów poświęcony Słowu Bożemu. Było to o tyle intrygujące, że o wartości natchnionych tekstów w Kościele mówiło się i mówi bardzo dużo. Jednak uzasadnienie, wręcz konieczność, takiej decyzji znajdujemy w przywołanym fragmencie. Treść Biblii nie ulega zmianie, lecz bardzo dynamicznie zmieniają się warunki, w jakich żyją poszczególne pokolenia uczniów Jezusa. W zacytowanej wypowiedzi bardzo intrygująco brzmi wyrażenie „nasze czasy”, obecne jeszcze także w pkt. 23 przywoływanej adhortacji. Wolfgang Brezinka, znany specjalista zajmujący się dziedziną wychowania, diagnozując obecną przestrzeń czasową, wskazuje, że wyraźnie dostrzegamy dziś takie negatywne zjawiska, jak: kryzys poczucia sensu, niepewność spowodowana odejściem od tradycji, przy jednoczesnym braku alternatywnych i wielowymiarowych propozycji w stosunku do niej, indywidualizm, „częste zmiany pomiędzy obdarzaniem kogoś uczuciem a odwróceniem się od niego, pochwyleniem obiektu miłości a odrzuceniem go, prowadzące do słabości więzi, niskiej samooceny, do kryzysu identyfikacji”².

W ocenie Benedykta XVI jednym z czynników znacznie odróżniających początek trzeciego tysiąclecia jest owa nietrwałość rzeczy, na których buduje się doczesne życie. Przez dziesiątki pokoleń trwałe małżeństwo i zbudowana na nim rodzina były fundamentem społeczeństw, w najwyższym stopniu warunkującym ich jakość. Namiestnik Chrystusa miał z pewnością na myśli przede wszystkim jakość tej wspólnoty, która jest obecnie szczególnie osłabiona. O ile wiele innych płaszczyzn słab-

¹ Benedykt XVI, *Posynodalna adhortacja apostolska „Verbum Domini” o Słowie Bożym w życiu i misji Kościoła*, Kraków: Wydawnictwo „M”, 2010, nr 10.

² W. Brezinka, *Wychowanie dzisiaj*, Kraków: WAM, 2007, s. 15.

nie w swojej strukturze z powodu degradacji wartości nierozzerwalności małżeństwa, o tyle trzeba mówić wręcz o katastrofie całego systemu wychowawczego, która następuje w wyniku rozerwania trwałego związku małżeńskiego.

Uzasadnienie biblijne

Próba analizy tej zależności musi się rozpocząć od przywołania najważniejszych tekstów biblijnych, w których zawiera się czytelny zamysł Stwórcy wobec ludzkości. Jako pierwszy, zupełnie wyjściowy, objawiający najgłębsze pokłady Bożego planu wobec człowieka, prezentuje się następujący fragment:

„Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę. Po czym Bóg im błogosławił, mówiąc do nich: «Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi»” (Rdz 1,27–28).

Dowiadujemy się z tego zapisu, że istoty ludzkie uczynione są na podobieństwo Stwórcy. Jak wiemy, ów Boży pierwiastek w nas to: rozumność, wolna wola, myślenie abstrakcyjne, dusza nieśmiertelna, ale nade wszystko zdolność do realizacji miłości ofiarnej na wzór Chrystusa, który bardzo wyraźnie ukazał ideał miłości: „Nikt nie ma większej miłości od tej, gdy ktoś życie swoje odda za przyjaciół swoich” (J 15,13).

Opis stworzenia zawiera jasne przesłanie, że człowiek od początku zaistniał jako konkretna wspólnota małżeńska, do której kierowany jest nakaz bycia płodnym, rozmnażania się. Widzimy tu jasno zapisany schemat życia ludzi na ziemi, który zawiera się w przekazie, że wszyscy przedstawiciele *homo sapiens* mają się łączyć w trwałe, monogamiczne, heteroseksualne związki, otwarte na potomstwo³. Jest tu także wyraźnie objawiony warunek, polegający na tym, że czynienie sobie ziemi poddanej,

³ W nawiązaniu do tego fragmentu Jezus dopowiada, że niektórzy będą z tego podstawowego powołania rezygnować, wybierając stan bezżenny dla realizacji zadań związanych z rozprzestrzenianiem Królestwa Bożego na ziemi: „[...] a są i tacy bezżenni, którzy dla królestwa niebieskiego sami zostali bezżenni” (Mt 19,12).

zaludnianie jej, z wszystkimi składnikami, takimi jak: wartościowe społeczeństwo, jakość życia, dobrobyt, bezpieczeństwo, rozwój ekonomiczny i gospodarczy, właściwe podejście do zasobów naturalnych, muszą się opierać na trwałym, „dzietnym” małżeństwie. Posiadanie dzieci, otwartość na potomstwo jest – według naszego zapisu – warunkiem dopływu Bożego błogosławieństwa do społeczeństwa. Według biblijnego rozumienia tego terminu jest ono bardzo konkretnym wsparciem na każdej płaszczyźnie życia doczesnego. Bardzo dobrze rozumiała to społeczność Ludu Wybranego.

W następnym rozdziale cytowanej Księgi Rodzaju, jako rozwinięcie objawiania Bożego zamysłu wobec małżeństwa i rodziny, czytamy: „Dlatego to mężczyzna opuszcza ojca swego i matkę swoją i łączy się ze swą żoną tak ściśle, że stają się jednym ciałem” (Rdz 2,24).

Dla potrzeb naszego rozważania skoncentrujemy naszą uwagę na dwóch obecnych tu terminach. Kiedy w tekście czytamy, że mężczyzna opuszcza ojca i matkę i „łączy się”..., to komentarze wskazują, że to połączenie, zapisane hebrajskim słowem *dabak*, oznacza przyklepnięcie się, złączenie się z miłości, zaistnienie jako ścisła jedność duchowa i fizyczna. To przyklepnięcie się zapoczątkowuje zaistnienie jako jedność pełna, najgłębsza. Nie ma w literaturze światowej metafory bardziej wymownej, chcące objawić moc tego połączenia⁴. Wskazuje się, że małżeństwo jest najsilniejszym związkiem, jaki może istnieć między ludźmi⁵. Fragment z jednego z komentarzy cytuję dosłownie, gdyż jest niezwykle trafny i ważny: „Akcentuje on (ten termin) nie zwyczaj prawny, lecz prawo natury, które jest nawet silniejsze od przywiązania dziecka do rodziców. To «jedno ciało» nie może być rozdzielone bez zadania mu gwałtu, bez uśmiercenia go”⁶. Jeśli słowa: „niech człowiek nie rozdziela”, użyte przez Jezusa przywołującego ten tekst (o czym więcej nieco niżej), są nakazem samego Boga, to decydując się na rozwód, rozdzielając to, co Stwórca połączył, doprowadzamy do śmierci o wymiarze duchowym, a więc najgłębszym, najbardziej dramatycznym. Człowiekowi nie wolno rozdzielać, nie wolno podnosić ręki na Boże dzieło, gdyż jest to postawa największego świętokradztwa i odwracania się od Stwórcy, jest to postawa na wskroś szatańska, będąca niejako odzwierciedleniem w wymiarze ludzkim postawy: *non serviam* – „nie będę służył, nie będę podporządkowany, będę postępował tak,

⁴ Por. T. Hergesel, *Rozumieć Biblię. Stary Testament. Jahwizm*, Kraków: WAM, 1992, s. 190.

⁵ Por. M. Rosik, *Ku radykalizmowi Ewangelii. Studium nad wspólnymi logiami Jezusa w Ewangeliach według św. Mateusza i św. Marka*, Wrocław: A.M.L., 2000, s. 86.

⁶ M. Peter, *Wykład Pisma Świętego Starego Testamentu*, Poznań: „Pallottinum”, 1959, s. 72.

jak ja chcę”. Kończy się to zawsze tragicznie, szczególnie dla dzieci, dla wszystkich kolejnych pokoleń.

W dalszym przebiegu historii zbawienia nadeszły czasy mesjańskie. Pełnia objawienia, ukazania zamysłów Boga wobec człowieka dokonała się we wcieleniu Logosu, odwiecznego Słowa. Jego życie i nauczanie wyraziło wszystko, co należało ukazać. Pośród bardzo dużej ilości fundamentalnych treści wypowiedzianych przez Mistrza z Nazaretu, z zapisanych przez Ewangelistów, znajduje się także ta, która potwierdza naukę Bożą na temat wartości trwałego małżeństwa:

„Wtedy przystąpili do Niego faryzeusze, chcąc Go wystawić na próbę, i zadali Mu pytanie: «Czy wolno oddalić swoją żonę z jakiegokolwiek powodu?» On odpowiedział: «Czy nie czytaliście, że Stwórca od początku stworzył ich jako mężczyznę i kobietę?» I rzekł: «Dlatego opuści człowiek ojca i matkę i złączy się ze swoją żoną, i będą oboje jednym ciałem. A tak już nie są dwoje, lecz jedno ciało. Co więc Bóg złączył, niech człowiek nie rozdziela». Odparli Mu: «Czemu więc Mojżesz polecił dać jej list rozwodowy i odprawić ją?» Odpowiedział im: «Przez wzgląd na zatwardziałość serc waszych pozwolił wam Mojżesz oddalać wasze żony, lecz od początku tak nie było” (Mt 19,3–9)⁷.

Nie trudno dostrzec, że odpowiedź Jezusa na podstępne pytanie faryzeuszy składa się w części zasadniczej z przywołanego już przez nas zapisu z pierwszego i drugiego rozdziału Księgi Rodzaju. Zbawiciel od siebie dodał: „A tak już nie są dwoje, lecz jedno ciało. Co więc Bóg złączył, niech człowiek nie rozdziela”, podkreślając ważność, wielkość, szczególność połączenia, jakie charakteryzuje sakramentalny związek małżeński kobiety i mężczyzny. Wezwanie, że nie wolno człowiekowi rozdzielać, tego, co Bóg złączył, bardzo mocno nawiązuje do treści z komentarza ks. prof. Michała Petera. Właśnie z tego powodu nie wolno rozdzielać, gdyż zakończy się do uśmierceniem „jednego ciała” i rodziny.

Szczególnym rozwinięciem nauczania Jezusa są listy św. Pawła, największego teologa Kościoła. W Liście do Efezjan znajduje się tekst ukazujący najgłębsze pokłady przesłania Bożego wobec małżeństwa. Są to słowa, których początek brzmi: „Bądźcie sobie wzajemnie poddani w bojaźni Chrystusowej! Żony niechaj będą poddane swym mężom, jak Panu, bo mąż jest głową żony. [...] Mężowie miłujcie żony, bo i Chrystus umiłował Kościół i wydał za niego samego siebie” (Ef 5,21–22.25). W dalszej części, wyrażającej najistotniejsze treści z zakresu biblijnego przesłania

⁷ Por. Mk 10,1–12; Łk 16,18.

w odniesieniu do małżeństwa, Apostoł także cytuje zapis z Rdz 2,24, potwierdzając niezwykłość połączenia, bycia „jednym ciałem”. Jednak w kolejnych wersetach, tuż po zakończeniu nauczania o małżeństwie, czytamy: „Dzieci, bądźcie posłuszne w Panu waszym rodzicom, bo to jest sprawiedliwe. Czcij ojca twego i matkę – jest to pierwsze przykazanie z obietnicą – aby ci było dobrze i abyś był długowieczny na ziemi. A wy, ojcowie, nie pobudzajcie do gniewu waszych dzieci, lecz wychowujcie je, stosując karcenie i napominanie Pańskie!” (Ef 6,1–4).

Treść tego cytatu stanowi kompendium biblijnego przesłania dotyczącego wychowania. Sam w sobie może stanowić przedmiot wnikliwej analizy w celu wydobycia istotnych wskazań, mogących być bardzo przydatnymi w realizacji procesu kształtowania wnętrza dzieci i młodzieży. Nie jest naszym zamiarem, aby teraz się tym zajmować. Musimy jednak dostrzec zależność, której początek, pierwowzór, zawiera się w zapisie z Księgi Rodzaju. Formowanie osobowości młodego człowieka, z bardzo szerokim zasobem różnych płaszczyzn oddziaływania, ma swój początek w rodzinie, z niej wychodzi, jej jakością jest warunkowane. Fundamentem tych wszystkich szczegółowych sposobów formacji jest trwałe małżeństwo rodziców.

Wartość małżeństwa

Zanim już szczegółowo ukażemy zależność, jaka jest głównym przedmiotem rozważań, wskażmy, jak ważne jest małżeństwo dla rodziny i całego społeczeństwa w wymiarze nieco szerszym. Konieczne jest w tym miejscu przypomnienie, że to właśnie małżeństwo jest fundamentem rodziny, warunkuje jej jakość i że w swej istocie jest od niej różne. Bardzo ważne treści w tym zakresie zawiera wypowiedź Karola Wojtyły: „Rodzina jest instytucją, u podstaw której stoi małżeństwo. Nie można w życiu wielkiego społeczeństwa ustawić prawidłowo rodziny, nie ustawiając prawidłowo małżeństwa. [...] Zachowuje ono (małżeństwo) swą odrębność jako instytucja, której wewnętrzna struktura jest inna, różna od wewnętrznej struktury rodziny”⁸. Często w nauczaniu na temat ważności rodziny, ale też w powszechnym rozumieniu, mówi się o ważności rodziny, o wpływie jej jakości na rozwój dziecka, na społeczeństwo, nie precyzując, czy chodzi też o małżeństwo. Czasami uwidacznia się myślenie, że przecież jak

⁸ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: TN KUL, 2001, s. 194–195.

mówimy o rodzinie, to niejako mamy też na myśli związek kobiety i mężczyzny. Jest to błąd i w jakimś stopniu też zagrożenie. Mówiąc o rodzinie, bez precyzowania, że chodzi także o małżeństwo, zamazuje się istotę, rdzeń problemu. Jest to szczególnie ważne w przyglądaniu się naszemu zagadnieniu. Przywoływany już papież Benedykt XVI dopowiada: „Monogamiczne małżeństwo to fundament, na którym wspiera się cywilizacja Zachodu. Gdy ono ulega zniszczeniu, pęka także to, co istotne w naszej kulturze”⁹. W procesie pęknięcia, ale też rozsypanych się obecnej kultury, pierwszym „klockiem”, składnikiem destrukcyjnego oddziaływania upadku małżeństwa, jest osobowość dziecka. Zmarły kilka lat temu, jeden z największych współczesnych familiologów, ks. prof. Jerzy Bajda pisał: „Małżeństwo jako związek mężczyzny i kobiety zawarty w myśl Planu Bożego zapisanego w samej istocie człowieczeństwa [...] jest w pewnym sensie miejscem, w którym „rodzi się naród” i uzyskuje swoją duchową i moralną spoiłość”¹⁰. Jakże niezwykle ważne i precyzyjne słowa, wskazujące, co tak naprawdę warunkuje jakość całego narodu.

Jest to tylko znikoma część wypowiedzi znaczących autorytetów, niepozostawiająca wątpliwości, jak ważna jest jakość relacji w małżeństwie z punktu widzenia społeczeństwa.

Wpływ jakości małżeństwa na potomstwo

Jako podstawę do ukazania nadrzędnego wpływu jakości małżeństwa na życie i funkcjonowanie społeczeństwa przyjmuje się wskazane już teksty biblijne. Wymagają one jeszcze małego uzupełnienia i rozwinięcia. Na podstawie nauczania Biblii o małżeństwie i rodzinie trzeba mocno podkreślić, że małżeństwo jest wspólnotą podstawową, w której realizuje się wychowanie w rodzinie. Jakość miłości rodziców i wzajemna więź małżeńska budują klimat, w którym kształtuje się osobowość dziecka. Zgodnie z opiniami filozofów i psychologów podkreśla się, że najważniejszymi i niezastąpionymi składnikami owego optymalnego klimatu, warunkującego wzrost, funkcjonowanie, rozwój dziecka na każdym etapie i we wszystkich dziedzinach jego życia – jest wzajemna więź rodziców, jakość ich miłości, siła jedności duchowej, emocjonalnej, psychicznej, uczucio-

⁹ Benedykt XVI, *Światłość świata*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2011, s. 52.

¹⁰ J. Bajda, *Nauka w służbie rodzinie*, „Sprawy Rodziny” 73 (2006), nr 1.

wej¹¹. Warto mocno podkreślać, że w procesie wychowania, realizowanego w domu, dzieci w naturalny sposób doświadczają zależności, że nie jest dla nich czymś najważniejszym, aby były kochane przez rodziców, ale aby rodzice kochali się wzajemnie miłością pełną delikatności, czułości, łagodności, wyrozumiałości, oddania. Św. Jan Paweł II wypowiedział w tym zakresie bardzo ważne słowa: „Podstawą prawdziwej miłości do dziecka jest autentyczna miłość między małżonkami. [...] Dlatego też ze względu na dobro przyszłego pokolenia ważne jest, aby małżonkowie utrwalali, uszlachetniali i pogłębiali swoją wzajemną miłość”¹².

Jako bardzo istotny element argumentacji na rzecz konieczności intensywnego angażowania się małżonków w jakość swojego związku, z punktu widzenia dobra dzieci, warto ukazać wyjątkowo rzadko publikowane treści:

Osoby mające pozytywny obraz małżeństwa swoich rodziców:

- cechują się najwyższymi osiągnięciami w zakresie nawiązywania i pielęgnowania satysfakcjonujących związków z innymi;
- nie wykazują lęków przed ludźmi;
- posiadają pewną elastyczność w stosunkach z innymi, wyrażającą się umiejętnością zajmowania roli podporządkowanego albo też roli dominującej (z tendencją do kierowania innymi), i to zarówno w zakresie władzy, jak i opieki;
- innych oceniają adekwatnie i przyjmują wobec nich dojrzałą, partnerską postawę;
- przy dużej emocjonalności, zaufaniu do siebie i niskim napięciu w kontaktach z innymi ludźmi potrafią być spontaniczni i twórczy;
- posiadają cechy ułatwiające im radzenie sobie w sytuacjach niezwykłych i sytuacjach trudnych;
- zostały niejako obdarowane „czymś”, co pozwala im na ponadprzeciętne, dobre funkcjonowanie;
- występuje u nich konfiguracja elementów obrazu siebie, która występuje niezwykle rzadko, mianowicie połączenie sprawności, rzutkości, systematyczności, kompetencji i poszanowania norm i wartości z ciepłem emocjonalnym, możliwością twórczego działania i z umiejętnością tworzenia różnego rodzaju więzi z innymi ludźmi¹³.

¹¹ Por. J. Bajda, *Rodzina miejscem Boga i człowieka*, Łomianki: Fundacja „Pomoc Rodzinie”, 2005, s. 247.

¹² Jan Paweł II, *Homilia dotycząca IV przykazania Dekalogu*, wygłoszona w 1991 roku w Kielcach, <http://mateusz.pl/jp99/pp/1991/pp19910603d.htm> [dostęp: 27.01.2016].

¹³ A. Gałkowska, *Zasięg oddziaływania jakości małżeństwa rodziców na dzieci w ich dorosłym życiu*, „Małżeństwo i Rodzina” styczeń–marzec 2002, nr 1, s. 28–34.

Zło rozwodów

W przybliżaniu zagadnień najistotniejszych z zakresu wychowania, którego głównym celem jest zbawienie dziecka¹⁴, ukazanie i sprecyzowanie tego, co jest największą przeszkodą w tym procesie, przedstawia się jako konieczne. W następstwie rozpadu małżeństwa dzieci tracą coś fundamentalnego dla swego właściwego rozwoju – strukturę rodziny¹⁵. To z kolei wywołuje następujące skutki:

- znacznie przedłuża się u nich okres dojrzewania;
- obciążanie dzieci problemami rodziców (dziecko staje się powiernikiem rodzica, z którym zostaje po rozwodzie), co powoduje duże osłabienie jego odporności psychicznej;
- głęboki syndrom porzucenia – dzieci w czasie spraw rozwodowych traktowane są jak szmaciane lalki;
- dzieci rodziców rozwiedzionych, w znacznej większości, nie zapewniają rodzicom opieki na starość. Zależność ta dotyczy szczególnie ojców;
- w różnych kryzysach życiowych, na każdym etapie życia, brakuje im możliwości oparcia się na rodzicach, stąd znacznie częstsze depresje i załamania;
- tylko 30% takich dzieci podejmuje naukę na studiach wyższych (dotyczy Stanów Zjednoczonych);
- ciągły lęk, który skutkuje podejmowaniem złych wyborów partnera życiowego (stąd u tych osób dwukrotnie wyższy wskaźnik rozwodów);
- brak dobrego przygotowania do roli ojca i matki;
- utrata „zaufania do miłości” (przekonanie, że prawdziwa, ofiarna miłość nie istnieje);
- poczucie bycia osobą drugiej kategorii, której odmawia się możliwości wpływu na planowanie ich działań.

Pośród wskazywanych tu długotrwałych skutków rozwodu rodziców najbardziej zasmucający, ale też siejący spustoszenie w osobowości stanowi utrata wiary w istnienie prawdziwej miłości. Najpierw przyczynia się on do rozchwiania całej osobowości, co w konsekwencji, z dużym prawdopodobieństwem, może się przyczynić do licznych zachowań negatywnych:

¹⁴ Deklaracja Soboru Watykańskiego II *Gravissimum educationis* na temat wychowania chrześcijańskiego w pkt. 1 określa cele wychowania w następujący sposób: „Wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego”.

¹⁵ Fragmenty tłumaczone z: J. Wallerstein, J. Lewis, S. Blakeslee (eds.), *The Unexpected Legacy of Divorce. A 25 Year Landmark Study*, New York 2000.

„W Stanach Zjednoczonych takie osoby (które przeżyły rozwód rodziców) to 60% gwałcicieli, 63% młodych samobójców, 69% ofiar nadużyć seksualnych, 72% młodocianych zabójców, 85% młodocianych przestępców, 90% bezdomnych. We Francji młodzi ludzie z rozbitych rodzin stanowią połowę wszystkich narkomanów i 80% osób leczonych psychicznie”¹⁶. W innym wymiarze skutek ten powoduje odwrócenie się od Boga, wielokrotnie obwinianie Stwórcy za to, co się stało, zerwanie wszelkich więzi z Kościołem, zaprzestanie życia sakramentalnego. Wychowanie – przypomnijmy – to formowanie osobowości dziecka nade wszystko w kierunku wartości nieprzemijających, w kierunku życia wiecznego. Rozwód rodziców stanowi najpoważniejszą przeszkodę na tej drodze. Potwierdzają to zarówno ukazane badania, jak i doświadczenie.

Zakończenie

Podsumowując, można sformułować prostą zasadę wychowawczą: „Najlepszą inwestycją dla dzieci jest inwestycja w swoje małżeństwo”. Dostrzegamy bardzo niebezpieczny pęd rodziców do doskonałego wykształcenia i uformowania potomstwa poprzez posyłanie go na kursy językowe, do klubów sportowych, na naukę pływania, do szkoły muzycznej, na zajęcia artystyczne, korepetycje. Zapominamy, że programy nauczania są bardzo przeładowane i w samej szkole dziecko ma już ogrom zadań i poleceń do zrealizowania i materiału do przyswojenia. Po południu najczęściej jest gonitwa i wypełnianie napiętego grafiku zajęć popołudniowych. Dziecko jest przemęczone, rodzice – zmordowani. Nie tu, gdzie trzeba, kładzie się akcent w myśleniu o autentycznym dobru dziecka. Owszem, czasami dziecko usłyszy, że z miłości do niego rodzic ciężko pracuje, aby na wszystko starczyło, ale ono potrzebuje zupełnie czego innego. Jakby miało odwagę i siłę, to pewnie by krzyknęło: „Ja nie chcę waszej miłości do mnie, a zwłaszcza takiej miłości, która ma polegać na ciągłej gonitwie. Ja chcę nade wszystko waszej miłości do siebie nawzajem jako moich rodziców”.

¹⁶ *Dzieci mają prawo do ojca i matki*, „Sprawy Rodziny” 90 (2010), nr 2, s. 28.

Bibliografia

- Bajda J., *Nauka w służbie rodzinie*, „Sprawy Rodziny” 73 (2006), nr 1.
- Bajda J., *Rodzina miejscem Boga i człowieka*, Łomianki: Fundacja „Pomoc Rodzinie”, 2005.
- Benedykt XVI, *Światłość świata*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2011.
- Benedykt XVI, *Posynodalna adhortacja apostolska „Verbum Domini” o Słowie Bożym w życiu i misji Kościoła*, Kraków: Wydawnictwo „M”, 2010.
- Brezinka W., *Wychowanie dzisiaj*, Kraków: WAM, 2007.
- Dzieci mają prawo do ojca i matki*, „Sprawy Rodziny” 90 (2010), nr 2.
- Gałkowska A., *Zasięg oddziaływania jakości małżeństwa rodziców na dzieci w ich dorosłym życiu*, „Małżeństwo i Rodzina” styczeń–marzec 2002, nr 1.
- Hergesel T., *Rozumieć Biblię. Stary Testament. Jahwizm*, Kraków: WAM, 1992.
- Jan Paweł II, *Homilia dotycząca IV przykazania Dekalogu*, wygłoszona w 1991 roku w Kielcach, <http://mateusz.pl/jp99/pp/1991/pp19910603d.htm> [dostęp: 27.01.2016].
- Peter M., *Wykład Pisma Świętego Starego Testamentu*, Poznań: „Pallottinum”, 1959.
- Rosik M., *Ku radykalizmowi Ewangelii*, Wrocław: A.M.L., 2000.
- Wallerstein J., Lewis J., Blakeslee S. (eds.), *The Unexpected Legacy of Divorce. A 25 Year Landmark Study*, New York 2000.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: TN KUL, 2001.

Wychowywać prawdziwie

Educating in the truth way

Streszczenie

Prawdziwe wychowanie powinno być przedmiotem autentycznej troski wszystkich, którym leży na sercu dobro dziecka. Trzeba jednak dobrze rozumieć jego istotę, by właściwie je realizować. Wychowanie prawdziwe musi wyrażać obiektywną prawdę o człowieku i konsekwentnie zmierzać do aktualizacji dyspozycji stanowiących osobową naturę ludzką. Aby prawdziwie wychowywać, trzeba skutecznie eliminować koncepcje błędne i pozorne, a zabiegać o integralność wychowania. Szczególne znaczenie ma w tym względzie wychowanie przedszkolne. Prawdziwe wychowanie domaga się prawdziwych wychowawców, a więc mądrych, odważnych i ofiarnych. Podstawowym wyrazem ofiarności, która scala i uwiarygodnia postawę prawdziwości, powinno być duchowe rodzicielstwo. Zwłaszcza duchowe macierzyństwo jest wyjątkowo ważne w wychowaniu przedszkolnym. W kontekście tych oczekiwań ujawnia się wartość życia zakonnego. Siostry zakonne, realizując duchowe macierzyństwo na drodze rad ewangelicznych, stają się szczególnym darem w procesie realizacji prawdziwego wychowania.

Słowa kluczowe: prawdziwe wychowanie, prawdziwy wychowawca, duchowe macierzyństwo, uniwersalność wychowania katolickiego.

Abstract

Real education should be a matter of genuine concern of all who have at heart the welfare of the child. It must be well understood its essence, to properly implement it. True education must express the objective truth about man and consistently aim to update the disposal constituting the personal nature of the human. To truly bring up, you should effectively eliminate erroneous and apparent concepts, and strive for integrity education. Of particular importance in this respect preschool education. True education demands real educators, and so wise, courageous and dedicated. The basic expression of generosity, which integrates and validates the veracity attitude should be the spiritual parenting. Especially spiritual motherhood is extremely important in pre-school education. In the context of these expectations reveals the value of religious life. The nuns, realizing on the way of the evangelical counsels spiritual motherhood become a special gift in the process of true education.

Keywords: true education, a real educator, spiritual motherhood, the universality of catholic education.

Wstęp

Prawdziwego wychowania oczekują zapewne wszyscy, którym leży na sercu dobro dziecka. Szczególnie powinni zabiegać o nie rodzice oraz wychowawcy z różnych instytucji i środowisk. W gruncie rzeczy w tym przecież streszcza się etos wychowawcy: wychowywać prawdziwie. Czy jednak właściwie rozumiemy to oczekiwanie? Co to znaczy wychowywać prawdziwie? Czy nie wystarczyłoby powiedzieć dobrze lub autentycznie? Już na poziomie pierwszych odczuć interpretacyjnych dostrzegamy różnicę. Określenie „prawdziwie” bardziej akcentuje potrzebę zgodności całego procesu wychowania z obiektywną rzeczywistością wychowanka oraz sytuacją, w jakiej się znajduje. Wskazuje też na konieczność wyjątkowego zaangażowania wychowawcy. Aby nieco dokładniej pokazać, co to znaczy wychowywać prawdziwie, trzeba sobie uświadomić, że na proces wychowania składa się odpowiednia koncepcja oraz kompetencja i zaangażowanie wychowawców. A zatem potrzebujemy prawdziwej koncepcji wychowania oraz prawdziwych wychowawców, których należy poszukiwać również w tych społecznościach, gdzie życie dla innych stanowi cel nadrzędny. Aby zrealizować zamierzony cel, należy oprzeć poszukiwania na obiektywnej prawdzie o człowieku. Z tej perspektywy najłatwiej zobaczyć, czym jest prawdziwe wychowanie i co to znaczy stawać się prawdziwym wychowawcą. Z tej perspektywy jasno też widać, że wychowanie katolickie jest prawdziwe.

Prawdziwe wychowanie

Wychowanie jako zorganizowany proces oddziaływania domaga się właściwej koncepcji. Nie wystarczą dobre chęci i tzw. intuicja; dotyczy to również rodziców. Do wychowania dziecka trzeba się odpowiednio przygotować, zarówno na poziomie wiedzy, jak i dojrzałości osobowej. Dorastanie do roli matki czy ojca nie może się rozpocząć dopiero w chwili urodzenia dziecka.

U podstaw prawdziwej koncepcji wychowania musi się znajdować obiektywna prawda o człowieku: trzeba bowiem wiedzieć, kogo wychowujemy, aby określić, jak to czynić. Tej kolejności nie wolno odwracać. Myślenie oparte na hierarchii: najpierw metody, później człowiek grozi swoistym dopasowywaniem wychowanka do własnych pomysłów, czyli kształtowaniem go na własny obraz i podobieństwo. Metoda – to zawsze tylko środek. Dobry kontakt z wychowankiem, choć niezwykle przydatny, nie gwarantuje jeszcze skutecznego wychowania. Stanowi dopiero drogę, najważniejsze jest to, dokąd chcemy nią doprowadzić, do jakich postaw i zachowań. Koncepcję wychowania uznajemy za prawdziwą, gdy jest zgodna z obiektywną rzeczywistością człowieka: z niej wyrasta i stale do niej powraca. Ponadto powinna być tak skonstruowana, by mobilizowała wychowawcę, aby zawsze w swoich konkretnych działaniach odnosił się do prawdy o człowieku, a nie poprzestawał na stwierdzeniu, że działa zgodnie z procedurami. One bowiem nie są celem samym w sobie i z konieczności muszą podlegać rzeczowej ocenie. Przedstawienie pełnej koncepcji realistycznego wychowania przekracza oczywiście możliwości i założony cel niniejszego przedłożenia; zresztą ta sprawa jest przedmiotem pogłębionych analiz wielu publikacji¹. Dla potrzeb dalszych rozważań przypomnimy jedynie fundamentalne zasady, by na ich podstawie bardziej szczegółowo odnieść się do badanego przedmiotu. Podkreśłmy przede wszystkim, że wychowanie polega w swej istocie na aktualizacji dyspozycji stanowiących obiektywną naturę ludzką. Czynimy to w tym celu, aby ujawnić i umocnić sposób bycia człowieka i naturę właściwych mu działań. Wspomniana aktualizacja dokonuje się w dialogu osobowym i winna skutkować kształtowaniem postaw obejmujących i wyrażających całość osobowego istnienia.

Przyjmując powyższe rozstrzygnięcia, odnajdujemy wystarczająco jasne kryteria oceny dla rozmaitych koncepcji wychowania. Potrafimy pokazać, które są fałszywe, a które pozorne. Koncepcja wychowania jest fałszywa, gdy zakłada lub faktycznie promuje ujęcie człowieka niezgodne ze sposobem właściwego mu istnienia. Gdy np. ogranicza czy wręcz wyklucza podstawy osobowej godności lub neguje płciowy sposób bycia osoby ludzkiej. Z kolei koncepcja jest pozorna, gdy proponuje metody kształtowania konkretnych dyspozycji niezgodne z ich naturą. Nieco upraszczając, należałoby powiedzieć, że w pierwszym przypadku nieprawdziwie iden-

¹ Zob. na ten temat M.A. Krąpiec, *Mieć świadomość celu wychowania*, „Zeszyty Edukacyjne” 3 (2005), s. 9–21; B. Czupryn, *Ku dojrzałości – wychowanie i samowychowanie człowieka dojrzałego*, „Cywilizacja” 42 (2012), s. 8–20.

tyfikuje się cele, w drugim – sposób ich osiągnięcia. Jedno i drugie – jako obciążone błędem antropologicznym – powoduje określone szkody.

Fałszywą koncepcję wychowania odnajdujemy w ideologii gender. Według tej tendencji, która już na stałe weszła do indeksu poprawności politycznej, naturalna płciowość nie ma większego znaczenia dla rozwoju człowieka, bo jej realizacja polega na odgrywaniu określonych ról kulturowych. W tym ujęciu kobiecość czy męskość przestały funkcjonować jako oczywisty punkt wyjścia i stałe odniesienie dla wychowania i samowychowania. Proponuje się zatem, aby w ramach wychowania nauczyć dziecko odgrywania różnych ról płciowych: niech raz będzie dziewczynką, innym razem chłopcem, raz bawi się w tatusia, innym razem – w mamusię. A gdy dorosnie, niech samo zdecyduje, jaką rolę chce grać dłużej, co – oczywiście – nie musi oznaczać na zawsze. Wyprzedzając nieco rozważania, należy zauważyć, że konsekwencją takiego myślenia jest całkowite odrzucenie duchowego macierzyństwa czy ojcostwa.

W jaki sposób pokazać, że tego typu koncepcja jest błędna? Nie ma innej skutecznej drogi jak tylko odniesienie do obiektywnej prawdy o płciowym sposobie istnienia człowieka. Bazująca na podstawowym doświadczeniu refleksja filozoficzna pokazuje, że płciowość wchodzi w samą istotę bycia osoby. Nie stanowi więc jakiegoś funkcjonalnego dodatku, który pojawia się na pewnym etapie rozwoju, a później znika. Od początku do końca człowiek jest osobą o określonej płci. Stąd też kształtowanie tożsamości płciowej, czyli aktualizowanie tego, co stanowi obiektywne uposażenie natury ludzkiej, winno się dokonywać od początku procesu wychowania.

Z kolei za pozorną możemy uznać koncepcję wychowania neutralnego, w której postuluje się kształtowanie samych sprawności, czyli form działania, bez odniesienia do natury usprawnianych władz i kontekstu aksjologicznego. Chodzi w niej generalnie o to, aby niczego nie narzucać, nie wiązać z żadnym systemem wartości, lecz jedynie przygotować do rzeczywiście osobistych decyzji. Dorastający człowiek sam zagospodaruje posiadane sprawności tym, co uzna za stosowne, budując w ten sposób swoją indywidualność. I tak np. pracuje się nad kreatywnością jako taką bez ukierunkowania na osiągnięcie rzeczywistego dobra. Podobnie uczy się wolności, cel jest słuszny, bo kreatywność czy wolność rzeczywiście są niezbędne, ale czy ten sposób ich kształtowania prowadzi do zamierzonego celu? Czy tak usprawniona kreatywność będzie sprzyjać osobowemu rozwojowi? Czy osiągnięcie wolności jako takiej rzeczywiście uczyni człowieka wolnym? Odpowiadając, należy podkreślić z całą mocą, że właściwe człowiekowi dyspozycje mają ściśle określoną naturę: wyrażają i pomnażają

osobowe istnienie. Jeżeli zatem kreatywność ma rzeczywiście służyć samostanowieniu, to od początku powinna być ukierunkowana na osiągnięcie dobra, bo tylko na tej drodze dokonuje się autentyczne samostanowienie. Bez tego powiązania kreatywny człowiek, kreatywny „do wszystkiego”, może w przemyślny sposób skutecznie szkodzić sobie i innym. Podobnie rzecz się ma z wolnością. Właściwa człowiekowi, ma swoje granice i strukturę zachodzenia. Jeżeli nie uwzględnimy tego w procesie wychowania, dojdzie do rozczarowania i frustracji. Wychowując do absolutnej wolności, uczynimy wychowanka niewolnikiem siebie. Nieco upraszczając, można powiedzieć: albo będziemy wolni na miarę człowieka, albo nie będziemy wolni wcale. Choćby tak krótka refleksja, a dałoby się bez trudu rozszerzyć ją na inne sprawności, pokazuje jednoznacznie, że wychowanie neutralne jest mitem. Nie ma czegoś takiego jak neutralne wychowanie, bo nie ma też neutralnego człowieka.

U podstaw indywidualności poszczególnych ludzi znajduje się właściwy każdemu akt osobowego istnienia. Afirmując ten fakt poprzez obiektywnie dobre wybory, kształtujemy swoją indywidualność i rzeczywiście o sobie stanowimy. Porzucając naturalny porządek rzeczy, zamiast trwałej indywidualności zbudujemy jedynie ekscentryczne dziwactwo, które ciągle trzeba będzie umacniać czymś oryginalnym. W świetle poczynionych uwag należy również odrzucić przekonanie, jakoby neutralne wychowanie dziecka przygotowywało je do świadomego i rzeczywistego wyboru systemu wartości w dalszym życiu. Jak bowiem można wybierać wartości, żyjąc w świecie bez wartości? Jak w ogóle dokonać świadomego wyboru bez odniesienia do wartości wolności? A jak tę wartość określić, nie oceniając tego, co jest wybierane i konsekwentnie wartości samego wyboru? Kształtowanie sprawności w oderwaniu od wartości po to, by lepiej wybierać wartości, to droga tyleż złudna, co szkodliwa. Podkreślmy raz jeszcze, że w rozwoju człowieka nie ma etapu neutralnego. Od początku istnieje jako konkretna osoba i rozwija się w swej osobowej konkretności.

Identyfikowanie i ewentualne eliminowanie błędnych koncepcji, choć ważne, nie wyczerpuje jeszcze – co oczywiste – budowania prawdziwego wychowania. Przekonanie: prawdziwe, bo nie szkodzi – to zbyt mało. Potrzebujemy pozytywnych wskazań odczytanych z obiektywnej rzeczywistości człowieka. Dopiero w tej perspektywie będziemy autentycznie wspierać rozwój dziecka. Warto w tym miejscu przypomnieć bardziej ogólną zasadę dotyczącą rozwoju, otóż dorastanie do autentycznej dojrzałości, czyli faktycznego samostanowienia, dokonuje się poprzez pomnażanie i osiągnięcie dobra, a nie tylko poprzez unikanie zła. W kształtowanej w ten sposób koncepcji wychowania należy – mając na uwadze obecne wyzwa-

nia – zwrócić szczególną uwagę na dwie sprawy: znaczenie wychowania przedszkolnego oraz potrzebę integralności.

Zarówno psychologia rozwojowa, jak też – mniej lub bardziej specjalistyczne – doświadczenia pedagogiczne pokazują aż nadto wyraźnie wyjątkowe i niepowtarzalne znaczenie okresu przedszkolnego dla kształtowania dojrzałości. I choć mamy tu do czynienia – przynajmniej na pierwszym etapie – raczej z bezrefleksyjnym naśladowaniem, to jednak odnajdujemy w tym autentyczny fundament dla samostanowienia. Nie wszyscy, a przynajmniej nie w pełni, potrafią docenić ten fakt. Pojawiają się wątpliwości, czy rzeczywiście bezrefleksyjne naśladowanie może doprowadzić do zintegrowanej refleksyjności, charakterystycznej dla dojrzałych osobowości. Aby odpowiedzieć na powyższą trudność, należy przywołać wyjaśnienia filozoficzne dotyczące natury właściwego człowiekowi poznania². Wynika z nich, że nabudowane na pierwotnej afirmacji istnienia poznanie nierefleksyjne wyznacza drogę do realistycznego rozumienia siebie. Bezrefleksyjne nie oznacza bowiem nieosobowe. Dziecko odbiera obiektywną rzeczywistość, naśladuje innych zawsze na sposób osobowy. Brak pogłębionej refleksji nad tym, co robi i jak poznaje, ma w sumie pozytywny wydźwięk, bo pozwala – niejako – bardziej rzetelnie i bezstronnie przyjąć świat zewnętrzny. A skoro od obiektywnej rzeczywistości uczymy się rozumienia siebie, to taki jej odbiór na pierwszym etapie życia posiada z konieczności istotne znaczenie dla kształtowania tego rozumienia; stanowi poniekąd jego fundament. Na marginesie tej refleksji dobrze byłoby zauważyć, że próby utożsamiania tego podstawowego odbioru rzeczywistości z zachowaniem zwierząt godzą w transcendencję człowieka. Różne happeningi organizowane pod hasłem: doświadczyć cierpienia zwierząt, gdzie ludzie próbują się wczuć w ich sytuację, mijają się z celem. Ani człowiek bowiem nie cierpi tak jak zwierzę, ani zwierzę tak jak człowiek. Mając świadomość, czym jest osobowe naśladowanie innych i jakie znaczenie posiada, należy podejmować wysiłek, aby od strony wychowawczej mądrze zagospodarować ten etap rozwoju dziecka.

Wychowanie prawdziwe musi być integralne, bo człowiek jako osoba jest celowo ukształtowaną całością. W związku z tym nie należy się ograniczać do kształtowania jedynie pewnego typu sprawności w przekonaniu, że na inne przyjdzie jeszcze czas, albo też że wychowanek na pewnym etapie życia sam o nie zadba. Od początku trzeba zabiegać o pełny rozwój

² To zagadnienie wszechstronnie opracował i przedstawił o. Krąpiec w kilku znaczących publikacjach (zob. m.in. *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, wyd. 2 popr., Lublin: TN KUL, 1978, s. 106–120).

dziecka, bo ono od początku jest pełną osobą. W tym kontekście należy podkreślić znaczenie wczesnego – jeśli można tak określić – wychowania religijnego. Przeciwnicy wychowania religijnego w ogóle szczególnie mocno krytykują obecność katechezy w przedszkolach, uważając to za przejaw typowej indoktrynacji uniemożliwiającej dojrzałe wybory religijne w przyszłości. Odnosząc się do tego typu zarzutów, trzeba jednoznacznie podkreślić, że odpowiednio rozumiane i spełniane wychowanie religijne stanowi odpowiedź na właściwe człowiekowi naturalne otwarcie na transcendencję³. Każdy przecież musi zmierzyć się z pytaniem o Boga i wieczność. Czynią to również ateści, negując Jego istnienie, czy też żyjąc tak, jakby Go nie było. W gruncie rzeczy albo oddajemy cześć prawdziwemu Bogu, albo bożkom. Nie trudno zauważyć, że ci, którzy odrzucają Boga, zaczynają ubóstwiać ludzi lub rzeczy. Dlatego też zapewne w tym naszym, tak bardzo „racjonalnym” świecie występuje coraz więcej mitów i wróżb. To wszystko, również na zasadzie paradoksu, świadczy o istnieniu naturalnej potrzeby odniesienia do transcendencji. Wychowanie religijne w tradycji wiary ojców adekwatnie odpowiada na omawianą potrzebę, bo wiara i Bóg muszą mieć zawsze konkretne oblicze i być poświadczone postawą innych. Wychowanie w tym duchu prowadzi do dojrzałych i realnych wyborów, trudno o autentyczny wybór bez oceny konkretnych doświadczeń. Jeżeli osobowy rozwój obejmuje całość życia ludzkiego, to wychowanie, które przecież mu służy, powinno odpowiadać na wszystkie naturalne potrzeby, a więc również i religijne. A skoro okres przedszkolny powinien być objęty szczególną troską wychowawczą, nie może w nim zabraknąć wychowania religijnego. W sposób wyjątkowy integruje ono wychowanie i zarazem przygotowuje do dojrzałych osobistych decyzji światopoglądowych.

W podsumowaniu tej części rozważań należy podkreślić, że prawdziwe wychowanie od prawdy wychodzi i do prawdy powraca. Każde działanie wychowawcze powinno być uzasadniane obiektywną rzeczywistością człowieka. Warto jeszcze dodać, że umiejętność rzeczowej oceny proponowanych rozwiązań jest niezbędna nie tylko dla tych, którzy tworzą koncepcję wychowania. Również konkretny wychowawca powinien wiedzieć, czy wychowuje prawdziwie, czy tylko powolnie realizuje czyjeś kolejne pomysły na wychowanie.

³ Zob. szerzej: Z.J. Zdybicka, *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, wyd. 2, Lublin: KUL, 1978, s. 282–290.

Prawdziwy wychowawca

Właściwa koncepcja, choć stanowi warunek konieczny, nie wyczerpuje jeszcze prawdziwego wychowania. Istotną rolę spełnia przecież wychowawca. Od jego postawy zależy najwięcej. Jeżeli właściwie wypełnia swoje posłannictwo, potrafi prawdziwie wychowywać również wtedy, gdy koncepcja wychowania kuleje, a warunki jej realizacji są nieprzychylnie. O takich nauczycielach i wychowawcach mówimy „prawdziwy”⁴. Co stanowi istotę tej prawdziwości? Aby odpowiedzieć na to pytanie, warto podkreślić, że kategoria „prawdziwy” odnoszona do człowieka wskazuje na zgodność jego postawy z ideałem, który pragnie realizować, czy też już faktycznie osiąga; jest tym, kim powinien być. W tym znaczeniu używamy określeń „prawdziwy lekarz” czy „prawdziwy artysta”. Ale sama zgodność jeszcze nie wyczerpuje zakresu prawdziwości. Istotną rolę spełnia sposób jej osiągania. Jeżeli jest typowy, mówimy o dobrym lub solidnym wychowawcy. Dopiero zaangażowanie szczególne, okupione trudem i wyrzeczeniami – można w tym miejscu użyć określenia: „realizowane z pasją” – oznaczałoby prawdziwość. W przypadku wychowawcy chodzi jeszcze o jeden jej wymiar wynikający z samej natury wychowania, a mianowicie o właściwie rozumianą zgodność z samym sobą.

Wychowanie ujmowane od strony wychowanek wiąże się w sposób oczywisty z naśladowaniem. Ujęte zaś od strony wychowawcy – z koniecznością dawania dobrego przykładu. Aby ta relacja mogła skutecznie zachodzić, niezbędna jest jeszcze – jeśli można tak powiedzieć – wewnętrzna prawdziwość, czyli wspomniana zgodność z samym sobą. Przekracza ona ramy aktywności wychowawczej i obejmuje całość życia, różne jego aspekty, a jej wyrazem byłaby jasna tożsamość tego, kim jestem i o co zabiegam. Tak rozumiana stanowi niezbędny fundament realizowanego z pasją wychowania; trzeba być prawdziwym człowiekiem aby z pełnym zaangażowaniem wspomagać dorastanie do miary człowieczeństwa u innych. Prawdziwość postawy domaga się obiektywnego rozumienia siebie. Szczególnym jej wyrazem oraz drogą budowania muszą być mądrość, odwaga i ofiara. Warto zatrzymać się przy tych wartościach, aby ukazać w jaki sposób pozwalają na prawdziwe zaangażowanie w proces wychowawczy i zarazem stanowią skuteczną odpowiedź na wyzwania obecnego czasu.

⁴ Mówimy w tym miejscu o właściwym etosie nauczyciela. Tę sprawę dość szczegółowo przedstawiono w: B. Czupryn, *Etos współczesnego nauczyciela*, „Zeszyty Edukacyjne” 3 (2005), s. 65–83.

Mądrość – to umiejętność odkrywania istoty oraz ostatecznych racji istnienia. Podstawą w tym względzie musi być zdolność odróżniania tego, co realne, od fikcji. Człowiek mądry poszukuje odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne. Uzasadnia swoje poglądy oraz postawę i tego samego oczekuje od innych. Potrafi pokazać, co jest w życiu najważniejsze i jak do tego dążyć. Od człowieka mądrego oczekujemy wiedzy o istocie prawdy, dobra, piękna i miłości. Charakterystykę mądrości można oczywiście kontynuować, ale to, co zostało powiedziane, wystarczająco jasno pokazuje, jak bardzo potrzebujemy jej dzisiaj. Żyjemy w świecie kreowanym przez media, w rzeczywistości wirtualnej. Dla wielu świat telewizji czy Internetu to jedyny świat, z którym się identyfikują jako „moim”; dotyczy to niestety coraz młodszych i powoduje coraz większe spustoszenie. W tej sytuacji wychowawca musi nauczyć odróżniania tego, co realne, od fikcji. Tylko bowiem poszukując racji istnienia w realnym świecie, odnajdziemy autentyczny sens życia i zrozumienie jego istoty. A odnosząc się do wychowania religijnego, trzeba mocno podkreślić, że tylko w realnym świecie spotkamy prawdziwego Boga. W świecie fikcji, w świecie wirtualnym odnajdziemy co najwyżej sezonowych bożków, tak samo nieprawdziwych jak i świat, który próbują uwiarygodnić.

W natłoku informacji trudno odróżnić te istotne od drugorzędnych. Bardzo często jedynym kryterium ich „wartości” staje się sposób przekazywania. Łatwo się pogubić w tym wszystkim i budować na tym, co żadną miarą nie może być fundamentem. Odpowiedzią wychowawczą powinno być kształtowanie umiejętności dostrzegania tego, co naprawdę istotne. W świecie nacechowanym hedonizmem lub też – na zasadzie dramatycznego przeciwstawienia – troską o przetrwanie nie znajdujemy klimatu do refleksji nad podstawowymi wymiarami ludzkiej egzystencji. Pytania o sens życia stawiane są coraz rzadziej i dlatego w tym świecie, który tak wiele oferuje coraz więcej obaw i poczucia bezsensu. Mądry wychowawca powinien zachęcać do pogłębionej refleksji nad celem istnienia. Można to czynić nieomal na każdym etapie rozwoju wychowanka, stosując oczywiście adekwatne metody. Chaos aksjologiczny i nieomal moda na dyskredytowanie innych domaga się z kolei pokazania, jak szukać prawdy, obiektywnego dobra, rzeczywistego piękna i miłości. Jak odnaleźć autentycznie dobrych ludzi, których jest naprawdę dużo, a których w świecie mediów praktycznie zobaczyć nie sposób. Dodajmy jeszcze, że mądrość nie tylko ułatwia identyfikację zagrożeń i pozwala znaleźć na nie właściwe odpowiedzi, ale potrafi również zobaczyć i skutecznie wykorzystać szanse, które niesie współczesność. Choćby ta pobieżna refleksja nad mądrością

pokazuje wystarczająco jasno, że musi być ona u fundamentów budowania postawy prawdziwego wychowawcy.

Odwaga, rozumiana jako umiejętność pokonywania trudów dla zdobycia lub obrony rzeczywistego dobra, stanowi poniekąd naturalną konsekwencję mądrości. Jeżeli bowiem wiemy, co jest najważniejsze w realnym życiu, o co warto i trzeba zabiegać, powinniśmy podjąć wysiłek, aby pokonać przeciwności i to osiągnąć. Mądrość bez odwagi byłaby niepełna i ostatecznie ograniczyłaby się do wiedzy. Dopiero połączona z odwagą buduje rzeczywistą postawę. Przeciwny odwadze jest lęk, czyli obawa przed utratą czegoś ważnego dla mnie lub bliskich, utratą powodującą rozmaite cierpienia. W gruncie rzeczy odwaga polega na pokonywaniu lęku. Niezależnie od szczegółowych analiz mamy prawo powiedzieć, że jest ona zawsze czymś we mnie, czymś moim, pewnym „stanem mnie”. Dlatego też odwaga to umiejętność pokonywania siebie, zwyciężania nad sobą. Tak rozumiana, nie powinna być utożsamiana z bezsensowną brawurą motywowaną jedynie chęcią zaistnienia, zaimponowania innym czy sprawdzenia siebie. Autentyczna odwaga wynika z prawdy. Tylko dla prawdziwego dobra warto się zmagać z przeciwnościami i tym samym narażać siebie. Tylko mając przekonanie, że to, o co zabiegamy, jest prawdziwe i niezbędne dla innych, potrafimy pokonać siebie, a więc lęk przed krytyką, niezrozumieniem czy bezradnością. Odwaga zatem wyrasta z jednoznacznych postaw i przekonań. W klimacie relatywizmu i kompromisu za wszelką cenę coraz trudniej o autentyczną odwagę, choćby odwagę wierności. W jakim sensie prawdziwy wychowawca powinien być odważny? Przede wszystkim, niezależnie od przeciwności, ma z pasją realizować swoje posłannictwo. Odważne zaangażowanie staje się skuteczną obroną prawdziwego wychowania, bez tego tylko krok do taniego kompromisu i podporządkowania poprawności politycznej.

Obecne czasy domagają się od wychowawców katolickich autentycznej odwagi. Nie łatwo bowiem przeciwstawić się lansowanym przekonaniom, że postawy katolickie należy w imię neutralności eliminować z życia społecznego. Doświadczamy przedziwnego paradoksu: otóż w imię wolności można manifestować najrozmaitsze postawy i przekonania, z wyjątkiem katolickich. Obecne w przestrzeni społecznej symbole różnych subkultur zasadniczo nikomu nie przeszkadzają, oczywiście nie dotyczy to krzyża. Niewątpliwie publiczne przyznanie się do Chrystusa i postępowanie według Jego nauki, a więc bycie prawdziwym katolikiem, domaga się dzisiaj odwagi. Jest ona potrzebna również po to, aby skutecznie ukazać i w pewnym sensie obronić uniwersalny charakter wychowania chrześcijańskiego. Coraz częściej słyszymy – można wręcz mówić o swoistej

modzie – że stanowi ono hermetyczny model konkretnej religii, który ma niewiele wspólnego z powszechnymi, „naukowo” uzasadnionymi standardami życia. Oskarża się zatem Kościół, że próbuje narzucić wszystkim pozostałym przekonania jednej religii. Jak na to odpowiedzieć, w jaki sposób obronić niepowtarzalne znaczenie wychowania chrześcijańskiego? Trzeba pokazać, że zasady życia proponowane przez katolicyzm wychodzą naprzeciw obiektywnym potrzebom człowieka i zarazem najskuteczniej promują właściwą mu godność. Aby tego dokonać, potrzebujemy rzetelnej antropologii filozoficznej. Bez niej pozostanie słowo przeciw słowu.

Wychowawca katolicki musi dzisiaj umieć uzasadnić, że wychowanie chrześcijańskie jest właściwe nie tylko z tej racji, że głoszone przez mój Kościół, oczywiście to ma znaczenie, ale przede wszystkim dlatego, że wychodzi z obiektywnej prawdy o człowieku i prowadzi go na szczyty człowieczeństwa. Chrześcijańskie zasady życia głosimy zatem nie dlatego, że są katolickie, ale dlatego że jako katolickie są zarazem obiektywnie prawdziwe. Dobrze byłoby zatem w przekazie katechetycznym używać nie tylko określeń typu „tak nakazuje Kościół”, ale również „tego oczekuje człowiek, tego pragnie każdy z nas”. W tym miejscu trzeba bardzo mocno podkreślić potrzebę współdziałania wiary i rozumu. Musimy podejmować trud rozumienia wiary, aby z jednej strony lepiej odkrywać zawarte w niej przesłanie, a z drugiej – bronić przed pseudonaukowym ośmieszaniem. Trzeba przy tym pamiętać, że prawdy objawione, choć czasami przekraczają rozum, to jednak nigdy nie są z nim sprzeczne. Bez solidnej wiedzy o człowieku zabraknie nam argumentów nie tylko w dyskusjach światopoglądowych, ale również przy ocenie programów wychowawczych narzucanych urzędowo. Oczywiście, na dyskursie intelektualnym nie należy poprzestawać. Obok niego trzeba pokazywać własnym przykładem, że wierność zasadom chrześcijańskim nie odbiera radości życia, nie zamyka na autentyczne wartości, przeciwnie – stanowi pewną drogę do pełni życia. Nie bójmy się pokazywać ludzi autentycznie religijnych, którzy spełniają się w różnych dziedzinach społecznych czy gospodarczych. Przekonujemy w ten sposób, że nie trzeba wybierać między konsekwentnym chrześcijaństwem a sukcesem życiowym. Ostatecznie bowiem autentyczne, wierne podążanie za Chrystusem równa się wygranemu życiu. I to jest właśnie zadanie dla odważnych wychowawców.

Odważna mądrość wiąże się w sposób naturalny z ofiarą, czyli rezygnacją dla dobra innych z tego, co moje lub mnie stanowi. To powiązanie wynika wprost z natury osobowego rozwoju, który zachodzi zawsze w relacji do innej osoby. Człowiek mądry wie, że przez odważne życie dla innych staje się bardziej sobą, a to wiąże się z ofiarą. Na czym jednak polega

w swej istocie ofiara z siebie? Obserwacja potoczna pokazuje wielorakie formy ofiary. Ludzie dzielą się swoim mieniem w ramach akcji charytatywnych. Poświęcają czas, aby wspomagać chorych czy samotnych. Niewątpliwie szczególną ofiarą jest oddanie życia dla ocalenia innych. Stanowi ona wyraz bohaterstwa i bywa przedstawiana jako pełne darowanie siebie. Wymienione formy ofiary są dość widoczne i słusznie nagłaśniane. Trzeba jednak zauważyć, że postawa rezygnacji z siebie dla dobra innych zachodzi również w bardziej typowy sposób, bez spektakularnych zachowań, jako codzienne życie dla innych. A polega ono na tym, że najpierw widzimy dobro innych i o nie w pierwszym rzędzie zabiegamy. Taka postawa domaga się swoiście rozumianego wyzwania się z własnego egoizmu w przekonaniu, że żyjąc dla innych, żyję bardziej dla siebie. Syntetycznie ujęcie tej postawy odnajdujemy w wezwaniu Chrystusa, aby zaprzeć się samego siebie. Zaprzeć się siebie to nic innego jak uczynić z siebie dar dla innych. Podstawowym wyrazem i zarazem sposobem realizacji tak rozumianego życia dla innych jest duchowe rodzicielstwo: macierzyństwo i ojcostwo⁵. Nie sposób być prawdziwym ojcem czy prawdziwą matką bez ofiary z siebie, bez życia dla dziecka. Jeżeli zabraknie właściwie przeżywanego duchowego rodzicielstwa, trudno mówić o rzeczywistym wychowaniu.

Odnosząc te rozważania do roli wychowawcy, należy jednoznacznie podkreślić potrzebę kształtowania w sobie postawy duchowego rodzicielstwa. „Ojcostwo i macierzyństwo w świecie osób – podkreśla K. Wojtyła – to znamię szczególnej doskonałości duchowej. Polega ona na jakimś rodzeniu w sensie duchowym, na kształtowaniu dusz”⁶. Prawdziwy wychowawca musi w pewien sposób żyć dla wychowanka, to znaczy jego dobro duchowe uczynić celem nadrzędnym, ofiarą z siebie budować jego dojrzałe życie osobowe. Mamy w tym względzie wiele pięknych przykładów, zarówno z przeszłości, jak i czasów obecnych. Mądrzy i odważni wychowawcy poświęcali swój czas, osobiste kariery, bezpieczeństwo, zdrowie, a nawet życie, aby skutecznie wychowywać. Obserwując współczesne standardy samorealizacji, z troską trzeba odnotować, iż specjalnie nie premiują życia dla innych. W tym klimacie trudniej o ofiarnych wychowawców i stąd też zapewne coraz więcej problemów, zwłaszcza z dorastającą młodzieżą. Wydaje się, że środowisko nauczycieli i wychowawców potrzebuje dzisiaj swoistego ożywienia i umocnienia wzorem duchowego rodzicielstwa. Poprzez różne formy współpracy i kształcenia trzeba two-

⁵ Zwięźle przedstawienie tego problemu znajdujemy w: K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: TN KUL, 1982, s. 231–233.

⁶ Tamże, s. 232.

rzyć klimat sprzyjający osiągnięciu takiej właśnie postawy. Bez tego trudno będzie o prawdziwych wychowawców i prawdziwe wychowanie.

Odnosząc te postulaty do wychowania przedszkolnego, należałoby podkreślić, że domaga się ono zwłaszcza duchowego macierzyństwa, a więc takiego życia dla innych, które daje zrozumienie i wynikające zeń poczucie bezpieczeństwa. Tak sformułowane oczekiwanie nie pomniejsza żadną miarą roli ojca, ale przeciwnie – nobilituje, ustawia na właściwym miejscu. Macierzyństwo i ojcostwo tworzą przecież piękną syntezę „bycia dla” i zawsze muszą współistnieć. Niemniej w okresie przedszkolnym to właśnie duchowe macierzyństwo, odpowiednio wypełniane, stanowi fundament dla ujawniania się daru ojcostwa. Chodzi zatem bardziej o rozłożenie akcentów niż o umniejszanie czegokolwiek.

Z powyższych rozważań wynika, że bycie prawdziwym wychowawcą domaga się mądrości, odwagi i ofiary. Mądrość buduje drogę, odwaga pozwala skutecznie nią kroczyć, a ofiara osiągać cel. Ona również potwierdza i uwiarygodnia prawdziwość.

Warto jeszcze zauważyć, że domagając się od wychowawcy prawdziwości, nie oczekujemy aktualnej doskonałości. Chcemy natomiast, aby był w drodze do tych wartości, które kształtują jego prawdziwość i zarazem autentycznie wyznaczają kierunek ludzkiego rozwoju. Na tę drogę powinien zaprosić wychowanka, by razem z nim podążać na szczyty człowieczeństwa. Dobry wychowawca nie oczekuje naśladowania siebie, a tym bardziej do tego nie zmusza – to byłaby postawa guru i atmosfera sekty. Wychowywać to wspólnie kroczyć do prawdziwych wartości, które są tak samo ważne dla obu stron. Bardziej przemawia i mobilizuje zarazem trud pokonywanej drogi na szczyt niż satysfakcja zdobywcy. Gdy uczymy dziecko chodzić, musimy ruszyć z nim w drogę i dopasować się do jego możliwości, a to wiąże się z pewną ofiarą. Czasami trzeba się nachylić, innym razem iść na kolanach, innej rady nie ma. Dziecko musi widzieć, że idziemy razem z nim, wtedy pewniej stawia kroki. Droga przemierzana z dzieckiem zasadniczo nie jest dla nas czymś nowym. Przecież potrafimy chodzić i już wielokrotnie przeszliśmy ten odcinek. Jednak ofiara, jaką składamy, aby pokonać tę drogę z małym człowiekiem, sprawia, że odkrywamy na niej coś nowego, dowiadujemy się również czegoś ważnego o sobie. Przytoczona analogia pokazuje, że prawdziwe wychowywanie innych staje się samowychowaniem. I na tym w swej istocie polega bycie prawdziwym wychowawcą. Jest to mądre i odważne, okupione trudem codziennych zmagania dorastanie do miary człowieczeństwa i dzielenie się jego owocami z wychowankiem. A szczególnym wyrazem tego dorastania jest właśnie duchowe macierzyństwo.

Siostry zakonne prawdziwym darem dla wychowania

Dotychczasowe rozważania uzasadniają wniosek, że prawdziwe wychowanie domaga się również prawdziwej koncepcji prawdziwych wychowawców. W tej sytuacji rodzi się zrozumiałe pytanie: gdzie ich szukać i w jaki sposób kształtować? Czy są środowiska, które ze względu na właściwy sobie nadrzędny cel życia tworzą szczególnie przyjazny klimat dla kształtowania postawy bycia prawdziwym wychowawcą? Odpowiedź na te pytania domaga się oczywiście rozległych analiz i zapewne przekracza możliwości ścisłej refleksji filozoficznej. Niemniej – mając na uwadze, że autentyczna filozofia nie tworzy przedmiotu swoich badań, lecz po prostu czyta z obiektywnej rzeczywistości – warto zauważyć fakt życia konsekrowanego kobiet. Do zwrócenia uwagi na to środowisko, tak bardzo wplecione w życie Kościoła i wielu społeczności, zachęca również przeżywany obecnie rok życia konsekrowanego. Niezależnie od szczegółowych analiz nad jego istotą, co stanowi domenę teologii, należy podkreślić, że widziane od zewnątrz ujawnia się jako szczególnie autentyczne i ofiarne. Trudno sobie wyobrazić, aby ktoś wytrwał w rygorach życia zakonnego, nie mówiąc już o złożonej ofercie, choćby z rodziny, bez jednoznacznego przekonania, że to wszystko ma głęboki sens, a Ten, dla którego zostało podjęte, istnieje rzeczywiście.

Warto jeszcze zauważyć, że wielu ludzi dobrej woli doświadcza, iż ofiara składana przez siostry staje się konkretnym wsparciem dla nich. Można w tym miejscu powiedzieć, że życie zakonne ujawnia się jako autentyczny dar dla innych. I choć pełne zrozumienie wielkości tego daru domaga się z konieczności perspektywy eklezjalnej, to nie sposób nie zauważyć wielu faktów zarówno z historii, jak i z czasów obecnych, potwierdzających szczególną rolę zakonów żeńskich w kształtowaniu postawy życia dla bliźnich. Praca sióstr zakonnych w szpitalach, w rozmaitych ochronkach, z dziećmi i młodzieżą była i nadal jest postrzegana – mimo zjadliwej krytyki niektórych mediów podnoszących najmniejsze potknięcie do rangi problemu światowego – jako wyraz szczególnej ofiary i niemal matczynej troski. Z czego wynika taka postawa sióstr zakonnych?

Przekraczając nieco ramy refleksji ściśle filozoficznej, należy przywołać jedną z podstawowych prawd religijnych, a mianowicie tę, że łaska nie niszczy natury, ale ją zakłada i udoskonala. Konsekracja zakonna zatem nie niszczy naturalnej kobiecości, lecz ją zakłada i udoskonala. Siostra zakonna, aby mogła się spełnić na drodze powołania, musi najpierw, a właściwie lepiej powiedzieć: równolegle spełnić się jako kobieta. Życie

zakonne nie jest ucieczką od kobiecości, bo od tego uciec nie podobna, lecz stanowi jej wypełnienie poprzez duchowe macierzyństwo. Dodać jeszcze wypada, iż sprowadzenie realizacji płciowości tylko do zachowań seksualnych może spowodować, choć oczywiście nie musi, że inne wymiary kobiecości zostaną pominięte. Z kolei dobrowolna i właściwie uzasadniona rezygnacja z seksualności może, a nawet powinna sprzyjać pogłębianiu pozostałych wymiarów kobiecości, tak aby budować postawę duchowego macierzyństwa.

Warto przypominać – również osobom konsekrowanym – że obecne czasy, coraz brutalniej kształtowane przez ideologię gender, uderzają w prawdziwą kobiecość. Trudno mówić o prawdziwości w sytuacji, gdy proponuje się tylko odgrywanie roli kulturowej; w aktorstwie przecież nie ma prawdziwości, są tylko przekonywujące kreacje. Przekreślając obiektywną rzeczywistość bycia kobietą, uderza się wprost w duchowe macierzyństwo, a wiadomo, choćby z wcześniejszych rozważań, jak ważną rolę pełni ono w procesie wychowania, zwłaszcza najmłodszych. W tej sytuacji przed siostrami zakonnymi staje poniekąd dodatkowe zadanie. Realizując na drodze rad ewangelicznych swoją kobiecość poprzez duchowe macierzyństwo, powinny być skutecznym wsparciem dla budowania autentycznej tożsamości płciowej przez inne kobiety. Jest to zadanie w pewnym sensie dodatkowe – bo przecież nie po to zostaje się zakonnica, aby uczyć innych kobiecości – ale przecież nie nowe. W historii było tak, że to siostry zakonne uczyły kobiety świeckie kobiecości i macierzyństwa duchowego. Dzisiaj to zadanie wydaje się trudniejsze, bo w stosunku do czasów minionych zagubienie tożsamości płciowej kobiety jest mniej widoczne, skrętnie zakrywane za standardami cywilizacyjnymi, zwłaszcza mitem samorealizacji. To zagubienie nie dotyka tylko kobiet z tzw. marginesu, ale również tych z rozmaitych salonów. Świadomość omawianych trudności powinna dodatkowo mobilizować siostry zakonne, by autentycznie pielęgnowały ten wymiar swojej obecności w świecie.

Konsekwentne budowanie duchowego macierzyństwa na drodze rad ewangelicznych szczególnie predysponuje siostry zakonne do pracy wychowawczej, zwłaszcza w przedszkolach, gdzie oczekiwanie na macierzyństwo duchowe jest największe. Dobrze rozumieją to same siostry i dlatego tak wiele zgromadzeń, niezależnie od szczegółowego charyzmatu, z pasją angażuje się w tę działalność. Dodajmy jeszcze, że takie zaangażowanie ożywia i integruje poszczególne wspólnoty zakonne.

Kto wie, czy zaangażowanie sióstr zakonnich w wychowanie przedszkolne nie jest jedną z ważniejszych dróg ożywienia życia zakonnego? A trzeba dodać, że ożywienie życia zakonnego zawsze pozytywnie wpły-

wało na ożywienie całego Kościoła. I dzisiaj taka potrzeba staje się niezwykle wyraźna. Mamy prawo oczekiwać, i to z całym przekonaniem, że ożywienie Kościoła przyjdzie przez ożywienie kobiecego życia zakonnego. Analogią potwierdzającą to oczekiwanie niech będzie odniesienie do roli kobiety w życiu rodziny. Kobieta spełniająca się w macierzyństwie duchowym rzeczywiście umacnia i ożywia rodzinę. Każdy bowiem potrzebuje zrozumienia, a ono stanowi naturalny komponent wspomnianego macierzyństwa. Dokładnie wiemy, że nic nie zastąpi matczynego zrozumienia, a jego brak trudno nadrobić. Wydaje się, że dlatego tak wielu dzisiaj nie potrafi siebie zrozumieć, bo nie doświadczyło prawdziwego zrozumienia. Rodziny rozpadają się, bo nie ma w nich wzajemnego zrozumienia. Siostry zakonne mają wielką szansę, by w tym wielkim dziele zrozumienia i samozrozumienia odegrać piękną rolę; zresztą już to skutecznie czynią.

Warto jeszcze przypomnieć, że takie oczekiwania kierował do zakonnic Jan Paweł II, który mówił: „Kościół bardzo liczy na specyficzny wkład kobiet konsekrowanych w rozwój nauki, obyczajów, życia rodzinnego i społecznego, zwłaszcza w dziedzinach związanych z obroną godności kobiet i z poszanowaniem życia ludzkiego. Istotnie, kobiety mają do odegrania rolę wyjątkową, a może nawet decydującą, w sferze myśli i działania: mają stawać się promotorkami «nowego feminizmu», który nie ulega pokusie naśladowania modeli «maskulinizmu», ale umie rozpoznać i wyrazić autentyczny geniusz kobiecy we wszystkich przejawach życia społecznego, działając na rzecz przewycięzania wszelkich form dyskryminacji, przemocy i wyzysku”⁷. Nadszedł czas, aby z całą pasją odpowiedzieć na oczekiwania Papieża Polaka.

Zakończenie

W podsumowaniu całości mamy prawo stwierdzić, że wychowywać prawdziwie to kształtować prawdziwych ludzi. Do tego potrzeba szczególnie prawdziwych wychowawców – mądrych, odważnych i ofiarnych, odnalezionych w swojej tożsamości. Dobry wychowawca wystarczy na spokojne czasy, gdzie najważniejsze drogi zostały już wytyczone i należy

⁷ Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Vita consecrata”*, nr 58, w: *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, 1996–2003, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2006, s. 81–82.

nimi jedynie konsekwentnie kroczyć. Prawdziwy nauczyciel staje się niezbędny, gdy trzeba je prostować albo – w niektórych sytuacjach – dopiero wytyczać. A dzisiaj mamy z tym do czynienia. Należy jednak żywić nadzieję, że budując na obiektywnej prawdzie o człowieku, znajdziemy prawdziwych wychowawców i będziemy prawdziwie wychowywać.

Bibliografia

- Czupryn B., *Etos współczesnego nauczyciela*, „Zeszyty Edukacyjne” 3 (2005), s. 65–83.
- Czupryn B., *Ku dojrzałości – wychowanie i samowychowanie człowieka dojrzałego*, „Cywilizacja” 42 (2012), s. 8–20.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Vita consecrata”*, w: *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, 1996–2003, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2006.
- Krąpiec M.A., *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, wyd. 2 popr., Lublin: TN KUL, 1978.
- Krąpiec M.A., *Mieć świadomość celu wychowania*, „Zeszyty Edukacyjne” 3 (2005), s. 9–19.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: TN KUL, 1982.
- Zdybicka Z.J., *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, wyd. 2, Lublin: KUL, 1978.

Rodzina a państwo w wychowaniu dziecka

The family and the state in the upbringing of the child

Streszczenie

W artykule *Rodzina a państwo w wychowaniu dziecka* wskazuje się na trudności poprawnego określenia relacji zadań wychowawczych państwa wobec zadań wychowawczych rodziny. U podstaw tych trudności znajdujemy zideologizowaną koncepcję nauki (pozytywistyczna i scjentystyczna koncepcja) jako wiedzy służącej uprzyjemnianiu człowiekowi życia, a nie poszukiwaniu prawdy. Z tego powodu neguje się potrzebę wiedzy filozoficznej jako wiedzy o istocie rzeczywistości. W konsekwencji pojawiają się trudności w rozumieniu wychowania, rodziny oraz państwa.

Słowa kluczowe: wychowanie, edukacja, rodzina, małżeństwo, państwo, filozofia, pozytywizm, koncepcja nauki.

Abstract

The article *The family and the state in the upbringing of the child* points out the difficulty of correctly defining the relations of upbringing role of the state towards the upbringing role of the family. Underlying these difficulties we find ideological conception of science (positivist and scientific concept), as the knowledge to please humans, not a search for truth. For this reason the need for philosophical knowledge is negated as knowledge about the nature of reality. As a result, there are difficulties within the meaning of upbringing, the family and the state.

Keywords: upbringing, education, family, marriage, the state, philosophy, positivism, science.

Wstęp

Wprawdzie we współczesnej pedagogice zazwyczaj nie neguje się pozytywnej roli wychowawczej rodziny, ale pojawiają się trudności w okre-

śleniu zadań wychowawczych państwa. W jaki sposób ma ono wspomagać rodzinę w wychowaniu dzieci? Przedstawiciele ideologii gender twierdzą nawet, że rodzina może tylko deprawować dzieci przez jakoby narzucanie im jakichś gotowych ról płciowych, zamiast pozostawić im to do własnego dookreślenia. Powraca się zatem do postulatu zawartego w *Manifeście komunistycznym*, aby „wyrwać dzieci z ręki rodziców” i przekazać państwu ich wychowanie. Ale państwu wpierw „genderowo” przebudowanemu, bo zdaniem rzeczników tej ideologii z reguły prowadzi ono określoną biopolitykę (M. Foucault), dla własnego interesu narzucając wszystkim „stereotypy płciowe”¹.

Mamy też kryptozwolenników poglądu, że to państwo – czy inne wspólnoty, także religijne – lepiej może wychować dzieci niż rodzice. Na obiektywizm i życzliwość stać tylko urzędników państwowych, czyli przedstawicieli jakichś społeczności, także religijnych, bo to oni są jakoby bardziej kompetentni w rozeznaniu prawdziwego dobra dziecka. To implikacja niektórych rozstrzygnięć pedagogicznych i metapedagogicznych przyjmowanych także przez niektórych pedagogów, mniemających o sobie, że główną i niezastępowalną rolę wychowawczą przypisują rodzinie, a państwu pozostawiają rolę wspomagającą. Spróbuję odsłonić pozycję i źródła owych mimowiednych i mimowolnych obrońców tezy, że rodzina jest wyřeczalna w zadaniu wychowawczym wobec dzieci. Ten pogląd faktycznie gloszą ci wszyscy, którzy nie rozróżniają pomiędzy „wychowaniem” a „edukacją”. Z jakich źródeł wynika ta redukcja? Pokażę, iż jest za to odpowiedzialna redukcjonistyczna koncepcja pedagogiki, oparta na nowożytnym ideale nauki. Tu też poszukam przyczyny problemu, który współczesna pedagogika niejednokrotnie ma z określeniem specyficznych zadań wychowawczych zarówno rodziny, jak i państwa.

Wychowanie a edukacja

W klasycznej pedagogice wychowanie to formacja moralna, czyli praca nad rozwojem pozytywnych sprawności moralnych, zwanych cno-

¹ Por. J. Butler, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge, 1990. Autorka uważana jest za czołową przedstawicielkę „teorii gender” (polskie wydanie w 2008 roku sfinansowało Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej). „Określenie płci jest aktem dominacji i przymusu”, twierdzi też francuska przedstawicielka „teorii gender” M. Wittig (zob. tamże, s. 216).

tami moralnymi. Ten rozwój trwa aż do końca naszego życia, a na pierwszym jego etapie podstawową rolę odgrywa środowisko społeczne, w pierwszym rodzina, informująca o dobru i złu oraz zachęcająca do dobra. Rozwój pozytywnych sprawności moralnych to, innymi słowy, rozwój naszego człowieczeństwa, bo specyfiką wartości moralnych (ewentualnie cnót moralnych jako sprawności do dokonywania moralnie dobrych czynów) jest związek z naszym człowieczeństwem. Tylko moralne dobro i zło są kwalifikacjami naszego człowieczeństwa, gdy tymczasem wszystkie inne, tzw. pozamoralne wartości, dotyczą „peryferiów” naszej istoty.

Natomiast w nowożytnej i współczesnej pedagogice zacierają się różnice pomiędzy wychowaniem a edukacją, sprowadzając wychowanie do informowania o czymś. Ten pogląd zakłada się w aktualnym sporze na temat wychowania seksualnego. Zadomowiło się u nas przekonanie, że dzieciom potrzebna jest „edukacja seksualna”, ale typu „A”. Negatywnie natomiast należy ocenić edukację seksualną typu „B” czy „C”.

W tym sporze nie chodzi tylko o słowa. Czym innym jest bowiem wychowanie, czyli rozwijanie cnót moralnych (rozwijanie człowieczeństwa), a czym innym zdobywanie sprawności intelektualnych, czyli edukacji. W tych dwóch dziedzinach posługujemy się różnymi metodami, bo w przypadku wychowania chodzi o ćwiczenie, czyli powtarzanie moralnie dobrych czynów, a informację podporządkowujemy formacji moralnej. Z naszymi moralnymi czynami łączą się bowiem uczucia, czyli dążenia zmysłowe (*appetitus sensitivus*), a zatem konieczne jest wykorzystanie ich dynamizmu do realizacji dobra moralnego. Informacja jest tu konieczna, ale podporządkowana i włączona w proces spełniania dobra. Tak też musi być w przypadku informacji seksualnej. Z racji tego, że w tym przypadku ta wiedza wyzwala silny, spontaniczny dynamizm uczuciowy (uczucia związane ze sferą seksualną, a w pierwszym pożądanie seksualne), konieczna jest w pierwszym kontrola poznawania (informacji), aby panować nad sobą w dziedzinie seksualnej. Stąd też w tym przypadku należy mówić o „wychowaniu seksualnym”, a nie o „edukacji seksualnej”.

Gdyby wychowanie seksualne redukowało się do edukacji seksualnej, to nie byłoby powodu, aby zastępować rodzinę jakimiś instytucjami edukacyjnymi, np. państwowymi czy religijnymi. Nie tylko w informacji seksualnej, ale także w informacji o cnotach kardynalnych, włącznie z cnotą czystości, rodzice zazwyczaj są mniej kompetentni niż ośrodki naukowe czy duszpasterskie i to im należałoby powierzyć „edukację seksualną”.

Co jest przyczyną rozpowszechnionego dzisiaj nieodróżniania wychowania od edukowania? Pierwszą z tych przyczyn jest w pierwszym zideologizo-

wana koncepcja nauki, z której wyłoniła się także pedagogika nowożytna², zrywająca więzy z pedagogiką klasyczną, będącą częścią etyki jako filozofii moralności, nauki praktycznej, nastawionej na pokierowanie ludzkim działaniem. Nowożytny projekt nauki stawia jej za cel wymierną korzyść, zamiast poznania prawdy o realnej rzeczywistości, jak to jest w klasycznej koncepcji nauki³. Zmiana celu nauki prowadzi do zmiany jej przedmiotu i metody. Za „naukę” nowożytność uważa zatem tylko nauki szczegółowe, bo tylko one dostarczają wymiernej korzyści, czyli uprzyjemniają człowiekowi życie. Jeśli jeszcze pozostawia się miejsce na jakąś filozofię czy teologię, to tylko jako nadbudowę wszystkich nauk szczegółowych (pozytywistyczny ideał filozofii jako encyklopedii nauk szczegółowych) lub którejś z nich (np. tzw. filozofia marksistowska to ciąg dalszy ekonomii politycznej). Także pedagogikę traktuje się jako naukę szczegółową, opartą na uogólnianiu danych doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego, związaną zwłaszcza z psychologią i socjologią, a oderwaną od klasycznie rozumianej filozofii, czyli wiedzy autonomicznej, dokonującej wglądu w istotę rzeczywistości i jej konieczne uwarunkowania⁴.

Z powodu tego zerwania związku z klasyczną filozofią pedagogika nowożytna ma problemy wpraw z definicją swojego przedmiotu, czyli wychowania. Jeśli jest ono pracą nad cnotami moralnymi, to pojawia się problem uchwycenia ich istoty i odróżnienia od wszystkich innych, czyli pozamoralnych sprawności człowieka. Nie da się tego uczynić za pomocą narzędzi nauk szczegółowych, bo nie są one w stanie odróżnić cech istotnych i nieistotnych. Nowożytna pedagogika skazana jest zatem na błędzenie odnośnie do przedmiotu swojego badania lub też na dogmatyczne jego określenie. Dopiero związek pedagogiki z filozofią klasyczną (etyką klasyczną) pozwala na dookreślenie wychowania i wypracowanie właściwych metod jego realizacji.

Brak troski o związek pedagogiki z filozofią klasyczną skutkuje tym, że „ludzie dobrej woli” muszą bronić kompetencji i prawa rodziny do wychowania dzieci metodami innymi niż naukowe. Ale i cepem trzeba bronić praw rodziny, jeżeli zabraknie nam odpowiednich narzędzi. Może

² Wprowadzone tu odróżnienie nie ma znaczenia historycznego, ale systematyzujące. Do dzisiaj zatem uprawia się klasycznie pojętą pedagogikę, a nowożytny projekt pedagogiczny znany był przed nastaniem nowożytności.

³ Zob. P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2002.

⁴ Na ten temat zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin: RW KUL, 1986.

powinna nam w tym jednak pomóc pedagogika, byleby tylko uprawiać ją właściwymi dlań metodami.

Trudności w definiowaniu rodziny i właściwej dla niej funkcji wychowawczej

Oparcie pedagogiki na nowożytnej koncepcji nauki prowadzi również do kłopotów z rozumieniem rodziny i odróżnieniem jej od wszelkich innych związków społecznych. Zdaniem niektórych pedagogów definicja rodziny winna uwzględniać wszystkie związki, które współcześnie uznaje się za rodzinę, czyli także związki homoseksualne. W takim postulatcie metodologicznym miesza się jednak definicję rodziny z określeniem tego, co uważa się za rodzinę. Tymczasem ludzkie poglądy na jakąkolwiek sprawę to coś innego niż sama rzeczywistość, do której odnoszą się te poglądy. Aby uchwycić istotę rodziny, trzeba znów sięgnąć do narzędzi filozofii klasycznej, bo uogólnienia ludzkich poglądów na temat rodziny nie mogą być tutaj pomocne.

Z racji tych metodologicznych zawirowań przyjmuje się niejednokrotnie w pedagogice koncepcje rodziny oparte na wyczuciu badacza czy panującego aktualnie poglądu. Bardzo często określa się rodzinę jako instytucję mającą zaspokoić jakieś „potrzeby” członków rodziny. Jej fundamentem byłaby zatem jakaś korzyść, a pozostali członkowie rodziny byłiby tylko środkami do zaspokojenia owych potrzeb. Rodzina byłaby podobna do związku kupieckiego, jak Arystoteles określał związki międzyludzkie oparte tylko na korzyści⁵. Gdyby na to się zgodzić, to nie widać powodu, aby państwo lepiej zadbało o ten pożytek niż sami członkowie rodziny, a zwłaszcza rodzice wobec swoich dzieci.

Ta redukcja rodziny do związku tylko korzystnego znów jest konsekwencją nowożytnej koncepcji nauki. Bez pomocy klasycznie rozumianej filozofii nie da się określić rodziny jako „wspólnoty osób”⁶, opartej na wspólnym dobru, którym jest wsobne dobro ludzkiej osoby. Naukom szczegółowym bowiem jest dostępna tylko jedna postać dobra, którym jest dobro przyjemne (*bonum delectabile*) i to wszystko, co temu dobru służy

⁵ Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, VIII, t. 5, tłum. D. Gromska, wyd. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

⁶ Por. K. Wojtyła, *Rodzina jako „communio personarum”*. *Próba interpretacji teologicznej*, „Ateneum Kapłańskie” 66 (1974), z. 3, s. 347–361.

(dobro pożyteczne wobec dobra przyjemnego). Aby ująć bytowość ludzkiej osoby, konieczna jest pomoc antropologii filozoficznej, bo na gruncie samych nauk szczegółowych nie sposób ująć swoistości i nadrzędności człowieka wobec wszystkich innych bytów.

Nie da się bez tej pomocy określić także swobodnego zadania wychowawczego rodziny. We współczesnych monografiach pedagogicznych spotykamy na ten temat zazwyczaj tylko ogólniki. Niezastępowalność wychowawcza rodziny „wynika nie z tego, że jest pierwszym środowiskiem życia, ale z tego, że tylko ona dostarcza zasadniczych treści doświadczeń, koniecznych dla rozwoju i kształtowania odpowiednich dyspozycji dziecka”⁷. Jakże są jednak te „zasadnicze treści”? I jeszcze jeden przykład niedookreślenia funkcji wychowawczej rodziny: „Rodzaj więzi łączącej dziecko z rodzicami powoduje, że wpływ rodziny jest decydujący dla rozwinięcia jaźni subiektywnej i niektórych innych cech osobowości”⁸. Jaki to rodzaj więzi? W jaki sposób specyficzna więź dzieci z rodzicami ma pozytywne znaczenie wychowawcze?

Odpowiedzi na te antropologiczno-pedagogiczne pytania znajdujemy u św. Tomasza z Akwinu. Zwraca on uwagę na to, że stojący u podstaw rodziny życiodajny związek mężczyzny i kobiety powinien być trwały aż do śmierci jednego z nich (nie powinni się rozwodzić), bo przez całe życie razem wychowują swoje potomstwo⁹. Tych lapidarnych sformułowań już nie rozwinał, ale chodzi mu o to, że tylko nasi rodzice dysponują naoczną wiedzą o naszym bytowym początku. To przecież tylko oni – razem! – wzięli współdziałal w naszym zaistnieniu. Ich życiodajne spotkanie jest początkiem naszej osobowej biografii. W każdej zaś sprawie początek jest najważniejszy, także w sprawie naszego wychowania, czyli rozwoju naszego człowieczeństwa. Jakże rozwijać się ku dobru z przekonaniem, że własny „początek” jest czymś złym czy bezwartościowym? Można się rozwijać tylko wtedy, kiedy jesteśmy kimś dobrym (i mamy tego świadomość),

⁷ T. Kukołowicz, *Rodzina w procesie wychowania*, w: A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2004, s. 43.

⁸ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: PWN, 1970, s. 299.

⁹ Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, suppl., q. 41, a. 1, resp. („Dla wychowania zaś oraz do kształcenia dzieci są potrzebni rodzice posiadający określone przymioty, których nie mogą mieć bez więzi wzajemnych zobowiązań mężczyzny i kobiety, czyli bez związku małżeńskiego”). Por. tamże, q. 61, a. 1, resp. („Małżeństwo z natury swej zmierza do wychowania potomstwa nie tylko przez pewien czas, ale przez całe jego życie [...]. Skoro więc potomstwo jest wspólnym dobrem męża i żony, prawo naturalne wymaga, by związek męża z żoną był dożgonny i nierozzerwalny”).

a o tym wpieryw decyduje nasz bytowy początek i jego samorozumienie. Skoro tylko rodzice dysponują tą najważniejszą pedagogiczną wiedzą, to ich rola w tym względzie jest niezastępowalna przez jakikolwiek inny podmiot. Komunikują oni zatem swojemu potomstwu – w pozawerbalny sposób, bo swoimi czynami – albo to, że zrodziła je siła słaba, podległa zewnętrznym okolicznościom, albo też pozostając razem aż do śmierci, są świadkami dobroci i siły naszego bytowego początku¹⁰. Jeśli taki jest mój początek, to i jego rozwój może być czymś dobrym. Doświadczenie zawodności i słabości miłości małżeńskiej rodziców jest zaś antywychowawczym świadectwem.

Widzimy zatem, że rodzina jest niezastępowalna wychowawczo w swojej istotnej funkcji rodzenia, czyli przekazywania osobowego istnienia, co dokonuje się poprzez życiodajną i osobowotwórczą moc ludzkiej płciowości. W „rodzenie” nierozłącznie wpisane jest wychowanie.

Wychowawcza funkcja państwa

We współczesnej pedagogice zazwyczaj nie zauważa się pozytywnej funkcji wychowawczej państwa, co najwyżej dostrzega się ją w dostarczaniu sposobności do edukacji oraz w wyrabianiu niezbędnych sprawności do samodzielnego i bezkonfliktowego życia w państwie. Natomiast pedagogika klasyczna traktowała państwo jako instytucję pedagogiczną¹¹. Taką bowiem funkcję przypisano władzy państwa, kierującego obywatelami przy pomocy prawa. Stąd też jego głównym zadaniem jest formacja moralna obywateli, czyli ich współwychowanie, a więc informowanie o dobru i złu moralnym oraz zachęcanie do wyboru dobra, a nie zła¹². Prawo tworzone jest bowiem tylko przez szczególny podmiot (władzę), któremu powierzono troskę o dobro wszystkich obywateli, a zatem także o to dobro, którym jest każdy obywatel. Stąd też regulacje prawne nie zastępują innych podmiotów wychowawczych (w tym własnej aktywności samowychowawczej), ale je uzupełniają. Muszą być jednak w tym celu spełnione trzy pozostałe elementy prawa, czyli jego rozumność (odpo-

¹⁰ Por. M. Czachorowski, *Spór o nierozzerwalność małżeństwa. Analiza filozoficzna*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009, s. 119–120.

¹¹ Por. W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 2001.

¹² Por. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, I–II, q. 92, a. 1; por. I–II, 95, a. 1.

wiadanie realnej rzeczywistości), służenie dobru wspólnemu oraz jego odpowiednie ogłoszenie¹³.

Dopiero wtedy, gdy państwo ujmemy jako wspólnotę społeczną służącą dobru każdej osoby ludzkiej, pojawia się konieczność przyjęcia tezy, zgodnie z którą powinno ono pomagać rodzinie w jej zadaniu wychowawczym, czyli formacji moralnej. To pomaganie jest wspieraniem rodziny w swoistym dla niej przekonywaniu nas, że nasz bytowy początek jest czymś dobrym, a zatem nadaje się do rozwoju.

Łatwo już rozumiemy, że zideologizowana koncepcja nauki musi prowadzić do niezrozumienia także państwa, traktowanego zatem w nowożytności jako korzystne dla interesów wszystkich.

Zakończenie

Widzimy zatem, że jedyną drogą do poprawnego poradzenia sobie z problemem stosunku wychowania w rodzinie do wychowania przez państwo jest powrót pedagogiki do swojego nierozzerwalnego związku z klasycznie pojętą filozofią. Bez tego nie wiemy wprawdzie, co to jest wychowanie, rodzina i państwo.

Bibliografia

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, VIII, t. 5, tłum. D. Gromska, wyd. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Butler J., *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge, 1990.
- Czachorowski M., *Spór o nierozzerwalność małżeństwa. Analiza filozoficzna*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 2001.
- Jaroszyński P., *Nauka w kulturze*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2002.
- Kukołowicz T., *Rodzina w procesie wychowania*, w: A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2004, s. 43–49.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: PWN, 1970.

¹³ Por. tamże, q. 90, a. 1–4.

-
- Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna* (Suppl. 41–68), t. 32, tłum. F.W. Bednarski, Londyn: „Veritas”, 1982.
- Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna* (I–II, q. 90–105), t. 13, tłum. P. Bełch, Londyn: „Veritas”, 1986.
- Wojtyła K., *Rodzina jako „communio personarum”*. Próba interpretacji teologicznej, „Ateneum Kapłańskie” 66 (1974), z. 3, s. 347–361.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin: RW KUL, 1986.

Tożsamość przedszkola katolickiego

The identity of a Catholic kindergarten

Streszczenie

Artykuł jest próbą odpowiedzi na poszukiwania i pytanie rodziców, pedagogów – teoretyków i praktyków – o specyfikę katolickiego przedszkola: czym różni się ono od innych? Zgodnie ze swą tożsamością przedszkole katolickie realizuje takie same zadania jak każde inne, natomiast założenia, cele i zasady wychowania oraz wynikające z nich działania, metody i środki pedagogiczne odnoszą się nie tylko do doczesnego, ale i do nadprzyrodzonego wymiaru życia i rozwoju, służąc integralnemu wychowaniu osoby. Wierność przyjętej antropologii i nauczaniu Kościoła katolickiego znajduje wyraz w podstawach prawnych i organizacji działalności placówki zgodnie z obowiązującym prawem świeckim. Od nauczycieli, ich kompetencji osobowych i zawodowych, autentycznego świadectwa życia i wiary, budujących z dziećmi i ich rodzicami wspólnotę wychowującą, zależy integralne wychowanie dzieci zgodnie z chrześcijańskim systemem wartości. Wychowanie jest integralne tylko wtedy, gdy wspiera rozwój osoby we wszystkich obszarach łącznie – fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym, moralnym i religijnym, bez redukcji któregokolwiek z nich.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzice, nauczyciel, wychowanie integralne, katolickie przedszkole, tożsamość, nauczanie Kościoła.

Abstract

The article is an attempt to answer the question of parents, pedagogues – theoreticians and practitioners – about the specifics of the Catholic kindergarten: what is it different from others? According to his identity, Catholic kindergarten performs the same tasks as any other kindergarten, however, the assumptions, goals and principles of upbringing and the subsequent actions, methods and means of teaching relate to not only temporal, but the supernatural dimension of life and development, serving the integral upbringing of the person. In fidelity to adopted anthropology and teaching of the Catholic Church, they are reflected in the legal basis and the organization of activities of institutions in accordance with applicable secular law. From teachers, from their personal and professional competence, authentic testimony of life and faith, from building with children and their parents upbringing community depends the integral upbringing of children according to

the Christian system of values. Upbringing is integral only if it includes supporting person in his development in all areas, including – physical, mental, social, cultural, moral and religious, without reduction of any of them.

Keywords: child, parents, teacher, integral upbringing, Catholic kindergarten, identity, teaching of the Church.

Wstęp

Zainteresowanie przedszkolem katolickim ze strony rodziców oraz różnych organizacji i środowisk wynika z wielkiego społecznego zapotrzebowania na wysoką jakość edukacji na tym etapie życia i rozwoju dziecka, realizowanej w warunkach instytucji wychowania przedszkolnego. Niewątpliwie stanowi ona fundament, na którym rozwija się całe późniejsze wychowanie i kształcenie osoby. Zauważamy jednak, że zarówno w dyskursie teoretycznym, jak i w kształceniu nauczycieli temat podejmowany jest najczęściej od strony metodyki, organizacji procesu edukacyjnego, postrzegany przez pryzmat szkoły i przy okazji badań dotyczących edukacji na etapie szkolnym. U rodziców zatroskanych o jak najlepsze wychowanie swych dzieci czy jeszcze częściej u osób zamierzających otworzyć własne przedszkole rodzi się często pytanie o jego profil. Pośród wielu możliwych rozwiązań znajdują się także placówki katolickie, cenione za wysoki poziom edukacji, rodzinny klimat. Poszukiwania sprowadzają się do pytania: czym różni się przedszkole katolickie od innych?

Wskazanie istotnych wymiarów tożsamości przedszkola katolickiego w niniejszym artykule będzie próbą odpowiedzi na to pytanie. Nie chodzi o porównanie na zasadzie, które lepsze, ale o ukazanie specyfiki związanej z podstawami zakładania i organizacji, nadzorem, kompetencjami nauczycieli oraz z istotą wychowania i współpracy z rodzicami.

Przedszkole katolickie – podstawy prawne i organizacyjne

Warunki katolickiego profilu placówki edukacyjnej są jasno określone przez Kościół i powinny być uwzględniane w organizacji i działalności placówki oraz respektowane przez państwo, o ile są zgodne z prawem oświatowym. Placówkę uważa się za katolicką, gdy jest kierowana przez kompetentną władzę kościelną albo kościelną osobę prawną, albo gdy

została uznana za katolicką przez władzę kościelną dokumentem na piśmie. Prowadzone w niej nauczanie i wychowanie powinny się opierać na zasadach chrześcijańskiej doktryny, a nauczyciele powinni się odznaczać zdrową nauką i prawością życia¹.

Tworzenie katolickich przedszkoli jest odpowiedzią na potrzeby rodziców, którzy z uwagi na to, że „dali dzieciom życie, mają bardzo poważny obowiązek i prawo ich wychowania. Stąd też na pierwszym miejscu do chrześcijańskich rodziców należy troska o chrześcijańskie wychowanie dzieci, zgodnie z nauką przekazywaną przez Kościół”². W wychowaniu katolickim zatem spełnianie tego obowiązku przez rodziców wyklucza zastępstwo, jest niezbywalne i nie może być całkowicie przekazane innym ani przez innych zawłaszczone. Rodzice, posiadając „prawo, aby w zakresie spraw doczesnej społeczności przyznano im wolność przysługującą wszystkim obywatelom”³, korzystają z niego i na jego podstawie w wyborze mają oni także prawo oczekiwać od Kościoła pomocy w spełnianiu swej funkcji opiekuńczo-wychowawczej, zgodnie z jego nauką i własnymi przekonaniami.

Motywy i zasady dotyczące organizacji wychowania katolickiego zostały wskazane przez Kościół. Według Kodeksu prawa kanonicznego „rodzice oraz ci, którzy ich zastępują, mają obowiązek i zarazem prawo wychowania potomstwa. Rodzice katolicy mają ponadto obowiązek i prawo dobrania takich środków i instytucji, przy pomocy których, uwzględniając miejscowe warunki, mogliby lepiej zadbać o katolickie wychowanie swoich dzieci. Rodzice mają również prawo otrzymania od państwa pomocy potrzebnych do katolickiego wychowania dzieci”⁴. W całym systemie edukacji, także na jej wczesnym etapie, wśród placówek przedszkolnych tworzone są placówki katolickie na podstawie odrębnych przepisów regulujących współpracę państwa i Kościoła. Podstawy ich tworzenia uzasadnia fakt, iż „ze szczególnej racji prawo i obowiązek wychowania należy do Kościoła, któremu została zlecona przez Boga misja niesienia ludziom pomocy, aby mogli osiągnąć pełnię życia chrześcijańskiego. Do duszpasterzy należy obowiązek czynić wszystko, ażeby wszyscy wierni mogli otrzymać katolickie wychowanie”⁵.

¹ Zob. *Kodeks prawa kanonicznego*, Watykan 25.01.1983 r., promulgowany w *Acta Apostolicae Sedis* (vol. LXXV, Pars II), kan. 803 (dalej: KPK).

² KPK, kan. 226 § 2.

³ KPK, kan. 227.

⁴ KPK, kan. 793 § 1 i 2.

⁵ KPK, kan. 794 § 1 i 2.

Papież Pius XI w encyklice o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży wskazał, iż w obfitości dzieł wychowawczych wyraża się macierzyńska opieka Kościoła i przedziwna harmonia, „jaką potrafi on utrzymać z chrześcijańską rodziną, tak że z całą słusnością można powiedzieć, że Kościół i rodzina razem tworzą jedną świątynię chrześcijańskiego wychowania”⁶. Pisząc o szkole katolickiej ukazał powinność państwa, by ustawa szkolna odpowiadała wychowawczemu prawu rodzin pod względem całego nauczania i pomocy ze strony państwa dla szkół, jakich chcą rodziny⁷.

Sobór Watykański II w deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim w 1965 roku ogłosił niektóre podstawowe zasady wychowania, które są szerzej rozwijane przez specjalną Komisję i dostosowane przez Konferencje Biskupów do różnych warunków regionalnych⁸. Na jej podstawie określa się także ważne aspekty organizacji przedszkoli, istotne dla ich katolickiego charakteru. Ich uwzględnianie w całokształcie podstaw teoretycznych, organizacyjnych, wychowawczo-dydaktycznych i prawnych przedszkola jest obligatoryjne i znajduje odzwierciedlenie w jego edukacji i dokumentacji.

Przedszkole jest placówką katolicką, jeżeli całokształt jej działalności opiera się na systemie wartości chrześcijańskich. W materiałach szkoleniowych z kursu kwalifikacyjnego dla oświatowych kadr kierowniczych z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, organizowanego przez Radę Szkół Katolickich, zaleca się zapis w statucie, iż „przedszkole pełni funkcję wspierającą rodzinę w wychowaniu dzieci oraz doradczą – jako placówka katolicka, przyjmująca za podstawę działania chrześcijański system wartości głoszonych przez Kościół katolicki i stanowiących fundament kultury polskiej i europejskiej. Wychowanie w przedszkolu oparte jest na koncepcji człowieka jako osoby, w szczególności na personalistycznej myśli św. Papieża Jana Pawła II”⁹. Zasada ta dotyczy całej koncepcji pracy przedszkola, jego celów i zadań statutowych, programu wychowania i współpracy z rodzicami dzieci do niego uczęszczających. Stanowi także kryterium realizacji zadań statutowych przedszkola przez dyrektora i nauczycieli oraz jest uwzględniana w realizacji rozwoju zawodowego nauczycieli.

⁶ Pius XI, *Encyklika „Divini illius Magistri” o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Watykan 1929, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, Kraków: Wydawnictwo A.A., 2009, s. 65.

⁷ Zob. tamże, s. 67.

⁸ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”* (dalej: DWCh), Watykan 1965.

⁹ Materiał szkoleniowy na kursie zarządzania oświatą (Statut, § 4).

Statut przedszkola katolickiego powinien zatem zawierać jasne określenie celów i zadań wynikających z jego charakteru oraz z przepisów prawa określonych w ustawie o systemie oświaty, przyjmując za podstawę wychowania chrześcijański system wartości. W trosce o integralny rozwój dzieci przedszkolny system wychowania oparty jest na antropologii chrześcijańskiej, zakładającej osobowe traktowanie każdego człowieka. Te elementy, ważne dla katolickiej tożsamości przedszkola, znajdują miejsce w obowiązkowo określanych w statucie celach i zadaniach przedszkola, wynikających z przepisów prawa, a szczególnie w zakresie „umożliwiania dzieciom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej”¹⁰. Na tych podstawach określono także udzielanie dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej i „sposób realizacji zadań przedszkola, z uwzględnieniem wspomaganie indywidualnego rozwoju dziecka oraz wspomaganie rodziny w wychowaniu dziecka i przygotowaniu go do nauki w szkole”¹¹, a także w „sprawowaniu opieki nad dziećmi w czasie zajęć w przedszkolu oraz w czasie zajęć poza przedszkolem”¹².

Każdemu dziecku, niezależnie od przekonań rodziców, zapewnia się poszanowanie jego godności i respektowanie tożsamości. Dla dobra dziecka i jego integralnego rozwoju oraz w celu wspierania rodziny w wychowaniu dzieci przedszkole wychodzi z inicjatywą uzgodnienia spójności wychowania prowadzonego przez placówkę i rodzinę¹³. Na przykład: „W przypadku rodziców posiadających inne przekonania lub niewierzących, ale oczekujących pomocy wychowawczej przedszkola katolickiego, dyrektorka uzgadnia szczegółowo współpracę z rodzicami w zakresie wychowania tak, aby wspólnym celem rodziny i przedszkola było dobro dziecka. W każdym jednak przypadku dzieci, niezależnie od przekonań rodziców, uczestniczą w procesie wychowawczym wynikającym z programu wychowania realizowanego w przedszkolu, uwzględniającego koncepcję człowieka i wychowania głoszoną przez Kościół katolicki”¹⁴.

W sposobie realizacji zadań przedszkola we właściwym miejscu i proporcjach powinno być uwzględnione odniesienie do jego katolickiego profilu. Przedszkole realizuje zadania opiekuńcze z uwzględnieniem obowiązujących przepisów bezpieczeństwa i higieny. Zadanie wychowawczo-

¹⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 21.05.2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001, nr 61, poz. 624), § 2, 1.1c.

¹¹ Tamże, § 2, 1.2.

¹² Tamże, § 2, 1.3.

¹³ Materiał szkoleniowy na kursie zarządzania oświatą (Statut, § 5).

¹⁴ Statut Przedszkola Publicznego Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu w Ostrzeszowie (§ 4).

-edukacyjne w przedszkolu realizuje się poprzez prowadzenie zajęć zgodnie z programem wychowania przedszkolnego, uwzględniającym obowiązującą podstawę programową, potrzeby i możliwości rozwojowe dziecka. Realizacja celów i zadań przedszkola integralnie łączy wymiar natury, religii i historii. Na przykład „podtrzymywanie tożsamość narodowej dzieci, uczenie miłości do Boga i Ojczyzny poprzez:

- a) budowanie poczucia przynależności dziecka do rodziny, społeczności lokalnej, regionu, kraju i Europy oraz wspólnoty Kościoła przez poznawanie dziedzictwa kulturowego, obyczajów i tradycji;
- b) budzenie postawy patriotyzmu, m.in. poprzez zapoznanie z historią i symbolami narodowymi;
- c) organizowanie uroczystości o charakterze narodowym i religijnym, w tym tworzących tradycję przedszkola;
- d) dbanie o kulturę języka polskiego;
- e) stwarzanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozumieniu i przeżywaniu wartości uniwersalnych i chrześcijańskich;
- f) tworzenie warunków sprzyjających okazywaniu czynnej miłości Boga i bliźniego”¹⁵.

Statut określa zadania prawnej osoby prowadzącej i organów przedszkola (dyrektor, rada pedagogiczna i rada rodziców), działających wspólnie na rzecz realizacji zadań w zakresie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi zgodnie z misją i katolickim charakterem przedszkola. Osobą prowadzącą może być kościelna osoba prawna, np.: parafia, zgromadzenie zakonne, organizacja pozarządowa posiadająca status katolickiej. Mianuje ona dyrektora, który kieruje działalnością przedszkola i reprezentuje je na zewnątrz, zatrudnia nauczycieli i innych pracowników, sprawuje nadzór pedagogiczny, zapewnia dzieciom warunki opieki, harmonijnego rozwoju i edukacji, a nauczycielom – odpowiednie warunki do realizacji zadań statutowych. W statucie powinny zostać jednoznacznie zapisane zasady dotyczące odpowiedzialności dyrektora za realizację w przedszkolu procesu wychowania według zasad obowiązujących placówkę katolicką, dopuszczania w przedszkolu programu wychowania, który powinien uwzględniać koncepcję człowieka jako osoby, zasady wiary i moralności katolickiej oraz poszanowanie dla wartości kultury, tradycji i Ojczyzny. Odpowiedzialność dyrektora zakłada prawo i obowiązek właściwego planowania i realizowania procesu zatrudniania i doskonalenia nauczycieli zarówno w zakresie doktrynalnym, jak też w wynikającym z niego doborze form,

¹⁵ Statut Ochronki Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP Publicznego Przedszkola Integracyjnego w Dębicy z dnia 1 stycznia 2014 r. (§ 8 1.3).

metod i środków wychowania i nauczania. Obowiązkiem dyrektora jest odpowiedzialne prowadzenie nadzoru pedagogicznego określonego w prawie oświatowym, aby zapewnić wysoki poziom edukacji i opieki nad dziećmi. Jego zadaniem jest także troska o właściwy poziom relacji osób w ramach sprawowanego nadzoru, wspierający nauczycieli i budujący wspólnotę oddaną realizacji misji przedszkola.

Rada Pedagogiczna jako organ kolegialny przedszkola w zakresie realizacji jego statutowych zadań dotyczących kształcenia, wychowania i opieki, podejmując uchwały dotyczące m.in. doskonalenia zawodowego nauczycieli, opiniując pracę przedszkola, ma duży wpływ na ich organizację zgodnie z misją i katolickim statusem placówki. Rada rodziców jako społeczny organ reprezentujący ogół rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola może występować z wnioskami i opiniami we wszystkich jego sprawach i wspierać przedszkole w wychowaniu dziecka w duchu katolickim i jego integralnym rozwoju. Współpraca organów w celu lepszego realizowania zadań statutowych ma służyć dobru wspólnemu, którym jest przedszkole, oraz dobru dzieci, ich rodzin i pracowników. Wzajemne relacje dorosłych, w tym rodziców z nauczycielami, powinny być oparte na wzajemnym szacunku i stanowić przykład dla dzieci.

Nauczyciel w przedszkolu katolickim

Rola i znaczenie nauczyciela w placówce katolickiej są niezmiennie wskazywane w nauczaniu Kościoła jako najważniejsze dla integralnego rozwoju i wychowania dzieci, budowania właściwego wzorca osobowego, autorytetu zgodnie z jej katolickim statusem. Świadectwo wiary i życia zgodnie z nią nie jest jedynie obowiązkiem siostr zakonnych i kapłanów, ale niejednokrotnie jeszcze większej wymowy nabiera w wychowawczym wpływie świeckich nauczycieli. Z uwzględnieniem specyfiki rozwoju i potrzeb małego dziecka, jego uczenia się przez naśladowanie rola ta zyskuje szczególną rangę w przedszkolu.

Począwszy od wczesnej edukacji dziecka w przedszkolu, bezcenne jest znaczenie osoby nauczyciela, który kierując się chrześcijańską wizją człowieka, podejmuje dzieło jego integralnego wychowania ze świadomością kształtowania fundamentu dla jego całego życia. Kościół przypomina, że „do powołania każdego wychowawcy katolickiego należy trud nieustannego wypracowywania społecznego wzorca, ponieważ formuje on człowieka, mając na względzie włączenie tegoż człowieka w społeczeń-

stwo. Przygotowuje go do podjęcia społecznego zaangażowania, zmierzającego ku doskonaleniu jego struktur po to, by je uzgadniać z zasadami ewangelicznymi i czynić ludzkie współżycie pokojowym, braterskim i wspólnotowym”¹⁶. Chociaż rola ta pełniona jest w zmieniających się ustawicznie warunkach społeczno-kulturowych, jej znaczenie niezmiennie jest wciąż bardzo duże na każdym etapie edukacji, a także szczególnie w przedszkolu.

Papież Pius XI pisał, że „światne rezultaty szkół najwięcej zależą od dobrych nauczycieli, mniej zaś od ustaw szkolnych. Dobrą siłą pedagogiczną jest ten, kto zdobył gruntowne przygotowanie zawodowe i posiada odpowiednie kwalifikacje umysłowe i moralne, niezbędne do pełnienia tak ważnych obowiązków. Dobry nauczyciel pała czystą w Bogu rozpaloną miłością ku powierzony sobie młodzieży. Miłuje on dzieci jak Jezusa Chrystusa i Jego Kościół, dla których młodzież jest najukochańszą działością oraz dlatego że mu bardzo leży na sercu prawdziwe dobro rodzin i Ojczyzny”¹⁷. Sobór Watykański II, wskazując na prawo Kościoła do zakładania i prowadzenia szkół każdego rodzaju i stopnia dla wypełniania misji i służby wspólnemu dobru, przypomniał nauczycielom, że „od nich przede wszystkim zależy, czy szkoła katolicka może urzeczywistniać swoje zamierzenia i przedsięwzięcia. Dlatego niech troszczą się o zdobycie odpowiedniej wiedzy religijnej i świeckiej, potwierdzonej odpowiednimi świadectwami, i niech ich umiejętności wychowawcze odpowiadają wymogom współczesnego świata. Połączeni wzajemną miłością do siebie i do uczniów oraz pełni apostołskiego ducha winni tak życiem, jak i nauką dawać świadectwo jednemu Nauczycielowi, Chrystusowi. Niech współpracują przede wszystkim z rodzicami i niech razem z nimi uwzględniają w całym procesie wychowawczym różnicę płci i wyznaczoną każdej płci przez Bożą Opatrzność właściwą rolę w rodzinie i w społeczeństwie”¹⁸. Analogicznie odnosi się to do nauczyciela w przedszkolu.

Stąd tak ważne jest, by dyrektor przedszkola przy zatrudnianiu nauczycieli wybierał te osoby, które będą utożsamiać się z misją wychowawczą placówki przez pracę i osobisty przykład¹⁹ oraz będą realizować zadania edukacyjne zgodnie z jego charakterem określonym w statucie. Należy się przy tym kierować obowiązującym prawem, co powinno zna-

¹⁶ Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Świecki katolik świadkiem wiary w szkole*, Rzym 1982, nr 19.

¹⁷ Pius XI, *Encyklika „Divini illius Magistri”*, s. 69.

¹⁸ DWCh, nr 8.

¹⁹ Na istotne wymiary ethosu nauczyciela wskazał w niniejszej publikacji ks. B. Czupryn.

leżć zapis w statucie, jak np. w sytuacji przedszkoli prowadzonych przez Zgromadzenia zaleca się zapis: „Cele i zadania statutowe przedszkola – katolickiej instytucji oświatowo-wychowawczej Zgromadzenia – pozostają w bezpośrednim związku z religią katolicką. Wiara i etos religii katolickiej stanowią podstawę wychowania w przedszkolu. Dyrektorka przedszkola w zatrudnianiu nauczycieli, także innych pracowników, zobowiązana jest dobierać osoby, które będą mogły utożsamiać się z misją przedszkola katolickiego (por. art. 18^{3b} § 4 KP²⁰)”²¹.

Chodzi o to, by nauczyciele byli dla swoich wychowanków autentycznymi świadkami wiary i przewodnikami w poznawaniu siebie i świata, wprowadzającymi ich w twórcze podejmowanie relacji z innymi osobami, w działania służące integralnemu rozwojowi własnej osoby i dobru innych, kształtowaniu postaw odpowiedzialności i prawości obyczajów. Oczekuje się od nich realizowania celów przedszkola i oczekiwań rodziców oraz „promowania wizji rodziny rozumianej jako związek kobiety i mężczyzny w duchu nauczania Kościoła katolickiego, w tym działalność na rzecz tak rozumianej rodziny oraz na rzecz każdego z jej członków”²². Nauczyciele w swoich postawach i działaniach pedagogicznych powinni starać się dążyć do prawdziwego spotkania osób, ze wzajemnością korzystając z relacji z dziećmi dla własnego rozwoju osobowego.

Także w swej pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi nauczyciel powinien uwzględniać charakter przedszkola²³. Obowiązany jest uczyć i wychowywać dzieci w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu obowiązującego w niej prawa, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka, dbając o kształtowanie u dzieci postaw moralnych i obywatelskich. Powinien wspierać każde dziecko w jego rozwoju i dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Realizując zaś swe zadania

²⁰ Kodeks pracy, art. 18^{3b} § 4: „Nie stanowi naruszenia zasady równego traktowania ograniczanie przez kościoły i inne związki wyznaniowe, a także organizacje, których etyka opiera się na religii, wyznaniu lub światopoglądzie, dostępu do zatrudnienia, ze względu na religię, wyznanie lub światopogląd, jeżeli rodzaj lub charakter wykonywania działalności przez kościoły i inne związki wyznaniowe, a także organizacje powoduje, że religia, wyznanie lub światopogląd są rzeczywistym i decydującym wymaganiem zawodowym stawianym pracownikowi, proporcjonalnym do osiągnięcia zgodnego z prawem celu zróżnicowania sytuacji tej osoby; dotyczy to również wymagania od zatrudnionych działania w dobrej wierze i lojalności wobec etyki kościoła, innego związku wyznaniowego oraz organizacji, których etyka opiera się na religii, wyznaniu lub światopoglądzie”.

²¹ Materiał szkoleniowy na kursie zarządzania oświatą (Statut, § 39).

²² Statut Katolickiego Przedszkola Fundacji na rzecz Rodziny w Warszawie (rozdział VIII, § 1, 1).

²³ Zob. Statut Ochronki Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP (§ 27).

w zakresie planowania i prowadzenia pracy wychowawczo-dydaktycznej z odpowiedzialnością za jej efekt, prowadzenia obserwacji pedagogicznej, mającej na celu poznanie i zabezpieczenie potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowania²⁴, kieruje się dobrem dziecka jako osoby pozostającej w stanie ustawicznego rozwoju i temu dobru służy.

Przedszkole w trosce o dobro dzieci i nauczycieli powinno wspierać nauczycieli w realizacji awansu zawodowego i zapewniać im doskonale zawodowe zgodnie z misją i charakterem pracy przedszkola. Z ich zaś strony potrzeba osobistej troski o rozwój duchowy, udziału w przedszkolnych spotkaniach formacyjnych prowadzonych dla nauczycieli i rodziców. Dla realizacji tak ważnych celów i zadań nauczyciel nie tyle powinien, ile potrzebuje planowania własnego rozwoju zawodowego przez podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych. W ich jakość wpisane są kompetencje osobowe, gdyż dzieci w wieku przedszkolnym „nie słowem, lecz życiem uczyć trzeba, jak żyć mają”²⁵, a więc najważniejszą formą oddziaływania jest strategia świadectwa. Podstawową zasadą pracy nauczyciela jest kierowanie się dobrem dzieci oraz dawanie im dobrego przykładu życia w przedszkolu i poza nim²⁶.

W wielorakich uwarunkowaniach nie tylko procesu rozwoju i wychowania dzieci od najmłodszych lat, ale także w formacji rodziców i nauczycieli potrzeba odniesienia do osobowego wzorca na drodze prowadzącej osobę do pełni rozwoju. Wspólne wzrastanie do pełni dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej każdego z podmiotów we wzajemnej wymianie wartości w relacjach osobowych między dziećmi, rodzicami i nauczycielami jest podstawą budowania wspólnoty wychowującej. Przyjęte podstawy światopoglądowe i filozoficzne umożliwiają realizację wychowania chrześcijanina naśladowującego Chrystusa. Obejmuje ono całe życie ludzkie, którym należy pokierować i udoskonalic na Jego wzór. Łaska uzupełnia i doskonali naturę człowieka, powodując jego przemianę wewnętrzną i uświęcenie jako dziecka Bożego. „Stąd prawdziwy chrześcijanin, wychowany według wzoru ewangelicznego, jest człowiekiem nadprzyrodzonym, to jest takim, który myśli, sądzi i działa stale i konsekwentnie wedle wskazówek zdrowego rozumu, oświeconego nadprzyrodzonym światłem przykładów i nauki Chrystusa”²⁷. Wymaga to przykładu życia i sumiennego zaangażowania

²⁴ Por. tamże, § 28.

²⁵ Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy, *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, B-f-1, k. 15v.

²⁶ M. Wojnar (red.), *Materiały prawne dla potrzeb szkół katolickich (skrypt)*, Warszawa 2010, s. 15.

²⁷ Pius XI, *Encyklika „Divini illius Magistri”*, s. 71.

nauczycieli w realizację procesu wychowawczo-dydaktycznego, u podstaw którego leży motywacja religijna i szczerą troską o to, „ażeby swoją działalność przepoić duchem ewangelicznym i mieć na uwadze naukę przedstawioną przez Nauczycielski Urząd Kościoła oraz wystrzegać się przedstawiania w kwestiach wątpliwych swojego stanowiska jako nauki Kościoła”²⁸. W ten sposób nauczyciel prowadzi dziecko do pełni rozwoju osobowego i wspiera jego rodzinę, sam wzrastając w wierze i wypełniając misję przedszkola katolickiego.

Wychowanie w przedszkolu katolickim²⁹

W dokumentach i prawie Kościoła zawarte są cele i wymogi dotyczące wychowania, które powinno się rozpoczynać od najwcześniejszych lat życia dziecka i jest realizowane w rodzinie i placówce katolickiej. Kodeks prawa kanonicznego uzasadnia określenie charakteru i celu wychowania: „Ponieważ prawdziwe wychowanie powinno objąć pełną formację osoby ludzkiej, zarówno w odniesieniu do celu ostatecznego, jak i w odniesieniu do dobra wspólnego społeczności, dlatego dzieci i młodzież tak winny być wychowywane, ażeby harmonijnie mogły rozwijać swoje przymioty fizyczne, moralne oraz intelektualne, zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym”³⁰. W przedszkolach prowadzonych przez zgromadzenia zakonne najczęściej inspiracją w zakresie realizacji celów i zadań wychowania przedszkolnego jest koncepcja pedagogiczna założyciela, która stanowi także podstawę realizowanego w nim programu wychowania.

W procesie edukacji dziecka w przedszkolu katolickim priorytetem jest przede wszystkim wychowanie integralne, czyli całego człowieka. W pełnym kontekście czasu, odniesień i życia osoby dziecko powinno uzyskać odpowiednie do swoich potrzeb i możliwości rozwojowych wychowanie we wszystkich sferach rozwoju. W *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*

²⁸ KPK, kan. 227.

²⁹ Szerzej na ten temat w: M. Opiela, *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 7 (2015), z. 14, s. 41–73. Specyfikę wychowania integralnego w przedszkolach katolickich opisuje A. Rynio w niniejszej publikacji, ukazując warunki spełniania przez współczesne przedszkole katolickie uprzywilejowanego miejsca integralnego rozwoju dziecka.

³⁰ KPK, kan. 795.

Kościół wskazał na to, iż „wszyscy ludzie jakiegokolwiek rasy, stanu i wieku mają jako cieszący się godnością osoby nienaruszalne prawo do wychowania, odpowiadającego ich własnemu celowi, dostosowanego do właściwości wrodzonych, różnicy płci, kultury i ojczytych tradycji, a równocześnie nastawionego na braterskie z innymi narodami współżycie dla wspierania prawdziwej jedności i pokoju na ziemi. Prawdziwe zaś wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział”³¹. Zwraca także uwagę na konieczność korzystania z dorobku różnych nauk, szczególnie pedagogicznych i psychologicznych, by jak najlepiej motywować dzieci „do harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych, do zdobywania stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należytych kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiągnięciu prawdziwej wolności, po wielkodusznym i stanowczym przewyciężeniu przeszkód. Winni oni też otrzymać pozytywne i roztropne wychowanie seksualne, dostosowane do ich wieku. Poza tym trzeba ich tak przygotowywać do uczestniczenia w życiu społecznym, aby wyposażeni należycie w konieczne do tego i odpowiednie środki, mogli włączać się czynnie w różne zespoły ludzkiej społeczności, aby ujawniali przez rozmowę z innymi swe zapatrywania i chętnie zabiegali o wspólne dobro”³².

Wypełnienie tych obowiązków przez wychowawców katolickich wymaga, by już od najmłodszych lat życia dziecka program edukacji katolickiej obejmował wszystkie wymiary jego osobowości ze świadomością znaczenia tego okresu jako fundamentu dla całego życia osoby. Powinien zatem obejmować jej formację ludzką, wzbogacając ją formacją duchową, a wtedy optymalnie może dokonywać się formacja intelektualna. W edukacji intelektualnej chodzi o umiejętność krytycznego myślenia i zdolność do zajmowania stanowiska w wielu sprawach. Na tej bazie może się dokonywać owocne przygotowanie zawodowe, czyli nabywanie wiedzy z określonej dziedziny i umiejętności, które będzie można wykorzystać w konkretnej pracy. Trzy pierwsze elementy według kard. Z. Grocholewskiego są kluczowe dla etapu ostatniego, bo dzięki nim zaangażowanie zawodowe staje się bardziej twórcze w służbie dobru i ludziom³³.

³¹ DWCh, nr 1.

³² Tamże.

³³ Zob. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Bło-*

To formowanie człowieka w aspekcie integralnym – we wszystkich sferach rozwoju osoby, jej relacji osobowych i odniesień w działaniu, w perspektywie całego jej życia już w edukacji przedszkolnej – jest ważnym elementem tożsamości katolickiego przedszkola. Taki model wychowania powinien być realizowany we wszystkich przedszkolach, ale w katolickim nabiera on szczególnego charakteru wynikającego z dalszych wskazań Kościoła. Oświadcza on, iż dzieci „mają prawo otrzymywania wskazań, które pozwolą im oceniać wartości moralne według prawego sumienia, przyjmować te wartości przez osobisty wybór, jak i pełniej poznawać i miłować Boga”³⁴. W deklaracji podkreślono konieczność pełnego rozwoju osoby ludzkiej, zwracając uwagę, iż wychowanie powinno stopniowo tak wprowadzać ochrzczonych w misterium zbawienia, aby stawali się świadomi otrzymanego daru wiary i uczyli się czcić Boga w Duchu i prawdzie poprzez liturgię, formację na wzór Chrystusa, życie i działania na rzecz Kościoła i ludzkiej społeczności³⁵.

Wychowanie to powinno być zatem oparte na adekwatnej antropologii, a wychowawcy odznaczać się zdrową nauką, świadectwem życia chrześcijańskiego i umiejętnością pedagogiczną³⁶. Potrzeba, szczególnie wobec współczesnych wyzwań i relatywizmu, dobrego rozeznania w doborze koncepcji i budowanych na nich programów, metod i środków wychowania. Decyzję o ich wyborze, zakupie i wykorzystaniu w procesie edukacji w przedszkolu powinna poprzedzić jasna i świadoma odpowiedź na pytania: kogo, dlaczego i w jakim celu wychowujemy? Ze względu na tę odpowiedź, zgodnie z przyjętą u podstaw antropologią, systemem wartości i wynikającą stąd koncepcją wychowania należy podejmować decyzje o wyborze bądź odrzuceniu dostępnych dziś systemów, programów, treści, metod i środków wychowania. Warto byłoby podejmować głębszą refleksję nad dorobkiem rodzimej myśli pedagogicznej, szczególnie w dziedzinie koncepcji i systemów wczesnej edukacji dziecka budowanych na podstawach antropologii i wartości chrześcijańskich, harmonijnie łączących teorię z praktyką przez pedagogikę katolicką. To może nas uchronić przed bezkrytycznym korzystaniem z propagowanych współcześnie rozwiązań, niejednokrotnie obcych, a nawet sprzecznych w swych założeniach z istotą wychowania katolickiego.

gosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009, s. 22–37.

³⁴ DWCh, nr 1.

³⁵ Zob. DWCh, nr 2.

³⁶ KPK, kan. 804 § 2.

Natura człowieka nie zmienia się, dlatego pouczenia Kościoła dotyczące wychowania, jego istoty i zagrożeń są ponadczasowe. Wciąż aktualne pozostają np. wskazania papieża Piusa XI: „Fałszywy przeto jest wszelki naturalizm pedagogiczny, który w kształceniu młodzieży w jakikolwiek sposób wyklucza albo ogranicza nadprzyrodzone chrześcijańskie wyrobienie; błędna też jest wszelka metoda wychowania, która się opiera w całości lub w części na zaprzeczeniu grzechu pierworodnego i łaski albo zapomnieniu o nich, a stąd na samych tylko siłach ludzkich natury. Takie w ogóle są te dzisiejsze systemy o przeróżnych nazwach, które powołują się na rzekomą autonomię i niczym nieograniczoną wolność dziecka i które zmniejszają albo nawet usuwają powagę i działanie wychowawcy, przypisując dziecku wyłączny prymat inicjatywy w zakresie swojego wychowania i działanie niezależne od wszelkiego wyższego naturalnego i Bożego prawa”³⁷. W wielu współczesnych przedszkolach mianujących się katolickimi należałoby postawić sobie pytanie: czy można autentycznie realizować wychowywanie katolickie według systemu zbudowanego na bazie naturalizmu? W poszukiwaniu rzetelnej odpowiedzi należy się odnieść do historii edukacji oraz dokumentów Kościoła i filozofii chrześcijańskiej. Wtedy organ prowadzący przedszkole uzyska odpowiednią wiedzę i argumentację dla weryfikacji i doskonalenia wychowania zgodnie z nauczaniem Kościoła i zachowaniem przepisów obowiązującego prawa oświatowego. Proces i kierunki dynamicznych przemian cywilizacyjnych, społeczno-kulturowych wymagają ustawicznej czujności i rozeznawania, by nie ulegać pokusie nowoczesności kosztem zaniechania wymagających, ale cennych zasad integralnego wychowania, bo wynikających z Objawienia, nauczania Kościoła, rzetelnej interdyscyplinarnej wiedzy o człowieku, jego życiu i rozwoju oraz bogatej tradycji wychowawczej. Przestrzeganie zdrowej nauki i otwartość na odpowiadające ludzkiej naturze osiągnięcia postępowej myśli ludzkiej w realizacji celów wychowania zapewnią, że przedszkole będzie katolickie nie tylko z nazwy, ale autentycznie zachowa wierność swej tożsamości.

Chociaż dzisiaj jesteśmy zasypywani deklaracjami troski o dobro dziecka, szacunku dla jego indywidualności, poszanowania jego wolności i przysługujących mu praw itd., to mamy też nieodparte wrażenie, że obecnie w niektórych środowiskach tak walczy się o dobro dziecka, że aż działa się przeciwko niemu. D. Waloszek wskazuje, iż pouczenia „antychowawcze” sprawiają, że wpadamy w „skrajne tendencje pajdocentryzmu, pajdokracji, przejawiające się w hasłach wychowania bezstresowego,

³⁷ Pius XI, *Encyklika „Divini illius Magistri”*, s. 60.

kochania, a nie wychowywania, czy edukacji bez lęku, a z drugiej strony słycać coraz częściej nawoływania do powrotu kar cielesnych, do wychowania autorytarnego”³⁸. Autorka odwołuje się do myśli H. von Schoenebecka: „Kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje”, jako tezy antypedagogiki, czy do obrazu pajdokracji z *Króla Maciusia Pierwszego*, nakreślonego przez J. Korczaka³⁹. Zatem *de facto* nie chodzi tu o samo dziecko, ale o idee, teorie, a niejednokrotnie o ideologie, techniki i narzędzia, które dziś dadzą się dobrze „sprzedać” w znaczeniu dosłownym – za pieniądze i w znaczeniu szerszym – skutecznego kształtowania potrzeb i mentalności społeczeństwa konsumpcyjnego oraz mentalności obliczonej na funkcjonowanie w nim. W takim podejściu łatwo popada się w skrajności, które prowadzą do pomijania istoty człowieka i jego wychowania oraz zwrócenia się do jakkolwiek ważnego, ale jedynie aspektu tej rzeczywistości. Pełny rozwój osoby wymaga harmonijnego, całościowego, czyli integralnego podejścia do dziecka, jego wychowania, całej złożoności uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych jego życia i działania.

Rozumienie dobra dziecka, zawężone wyłącznie do jednego etapu rozwoju, przyznanie dziecku praw, które przerastają jego możliwości, a tym samym odebranie mu prawa do bycia wychowywanym – jest nie tylko krzywdą wyrządzoną jemu samemu, ale także społeczności ludzkiej. Przedszkola katolickie, podejmując troskę o zachowanie swej tożsamości w dziedzinie wychowania, mają ogromny potencjał wsparcia rodziny i służby wspólnocie ludzkiej. Realizując cele i zadania, wypełniają swą misję w jedności ze wspólnotą Kościoła, zyskując w niej oparcie w zakresie podstaw teoretycznych, kształcenia nauczycieli i wysokiego poziomu edukacji oraz wiarygodność w oczach rodziców. Nauczanie Kościoła, oparte na niezmiennych podstawach zawartych w Objawieniu, jest ustawicznym odkrywaniem tego, co optymalnie służy pełnemu rozwojowi osoby ludzkiej w odniesieniu do rzeczywistości doczesnej i nadprzyrodzonej. Rozwój i pogłębianie samoświadomości Kościoła oraz głębokie przemiany dokonujące się we współczesnym świecie powodują poszerzenie i wzbogacenie całej problematyki kulturowej, społecznej i politycznej, zmuszając do ujmowania wszystkich, nawet podstawowych, problemów w wymiarach globalnych, co przyczynia się także do zmiany roli Kościoła w świecie. W oficjalnym nauczaniu (katolickiej nauce społecznej) przedstawia on wykładnię niezmiennych prawd i zasad dotyczących natury człowieka

³⁸ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2006, s. 9.

³⁹ Por. tamże.

i doskonalenia jej oraz warunków jego życia i działania, ukazując perspektywę najwyższych wartości i czyniąc ją zrozumiałą wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych⁴⁰.

Przedszkola katolickie działają w społeczeństwie przeżywającym bardzo złożone problemy i muszą podejmować aktualne wyzwania, realizując model edukacji katolickiej. Z pełną świadomością i odpowiedzialnością przez wychowanie integralne wprowadzają kolejne osoby już na pierwszym etapie ich rozwoju w proces osiągania pełni dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej, kształtując od podstaw nowe pokolenia społeczności ludzkiej i kościelnej. Nie mogą więc robić tego, co jest bardziej korzystne z ekonomicznego punktu widzenia, ani akceptować takich rozwiązań, które w danym momencie przedstawiają się jako bardziej popularne i atrakcyjne. To, co najbardziej służy wartości placówki katolickiej i jej działalności, to najważniejsze, aby była dobrym przedszkolem i posiadała solidną tożsamość katolicką. Doświadczenie pokazuje, że te placówki, które pozostają wierne swojemu katolickiemu przesłaniu, rosną i nabierają autorytetu. Natomiast te, które wprowadzają zbyt duży zamęt w swoich programach i praktyce wychowania, pustoszeją i tracą poważanie⁴¹.

W celu sprostania wyzwaniom zarówno osoby zarządzające przedszkolem katolickim, jak i nauczyciele powinni poszukiwać rozumienia i właściwej interpretacji szerszego kontekstu działań wychowawczych na różnych poziomach edukacji w dokumentach społecznego nauczania Kościoła. Podjęte w nich analizy zwracają uwagę na specyfikę, potrzeby oraz wyzwania pod adresem wychowania ze strony społecznej. „Pierwszym z wielkich wyzwań, wobec których staje dzisiaj ludzkość, jest sama prawda o bycie, jakim jest człowiek. Granica oraz relacja między przyrodą, techniką i moralnością to problemy, które zdecydowanie odwołują się do odpowiedzialności osobistej i zbiorowej na płaszczyźnie postaw, jakie należy przyjąć w odniesieniu do tego, kim jest człowiek, co może uczynić i kim powinien być. Drugim wyzwaniem jest rozumienie i praktyczne podejście do pluralizmu oraz różnic na wszystkich poziomach: myślenia, moralnych wyborów, kultury, przynależności religijnej, filozofii ludzkiego i społecznego rozwoju. Trzecie wyzwanie stanowi globalizacja, która ma znaczenie szersze i głębsze niż tylko czysto ekonomiczne, ponieważ w hi-

⁴⁰ Por. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013, s. 205–215.

⁴¹ Zob. M. Tykfer, *Wychowanie musi być integralne. Rozmowa o wartości edukacji katolickiej z kard. Z. Grocholewskim*, „Przewodnik Katolicki” 36 (2015).

storii otworzyła się nowa epoka, co wiąże się ściśle z losami ludzkości⁴². Prawdziwy rozwój człowieka dokonuje się dzięki osobowym relacjom z innymi ludźmi, które znajdują swoją podstawę w antropologicznej strukturze osoby. Dziecko, jak każdy człowiek ze swej natury, jest istotą społeczną i w jego strukturze tkwi podstawa różnorodnych odniesień międzyludzkich, dlatego może w pełni urzeczywistniać swe człowieczeństwo we wspólnocie wychowującej. W takiej wspólnocie w przedszkolu katolickim osoba dziecka może zostać skutecznie ochroniona przed negatywnymi skutkami tych wyzwań i uzyskać wsparcie w integralnym rozwoju i wychowaniu.

Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, że katolicka tożsamość przedszkola wyraża się w zapisach statutu, wskazujących cele i zadania palcówki oraz ich realizację na podstawie chrześcijańskiego systemu wartości i zgodnie z nauczaniem Kościoła katolickiego. Wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych ważne jest, aby rodzicom poszukującym odpowiadającego ich przekonaniom wsparcia w wychowaniu małego dziecka i osobom pragnącym założyć przedszkole udzielić odpowiedzi na ich pytania: czym charakteryzuje się przedszkole katolickie? Jaką ma specyfikę? Czym różni się od innych przedszkoli? Należy podkreślić, że przedszkola katolickie spełniają wszystkie wymagania, tak jak inne przedszkola, konieczne dla wsparcia pełnego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i przygotowania go do podjęcia nauki w szkole zgodnie z wymogami obowiązującego prawa. Tożsamość katolicka przedszkola znajduje wyraz w wymiarze organizacyjno-prawnym dotyczącym zgody i nadzoru jednostek kościelnych w wypełnianiu misji, wierności zasadom i wartościom chrześcijańskim. Jest realizowana przez nauczycieli, a wymiar podmiotowy dotyczy wzajemnych relacji osobowych dzieci, rodziców i kadry budujących wychowującą wspólnotę. Szczególnego znaczenia nabiera tu rola wychowawców/nauczycieli – ich motywacja, świadectwo wiary i życia zgodnie z jej zasadami, przygotowanie pedagogiczne, świadoma i odpowiedzialna służba dziecku i rodzinie. Te dwa wymiary zapewniają niezbędne warunki służące realizacji najważniejszego wymiaru katolickiej edukacji dzieci, jakim jest wychowanie integralne. Ono bowiem jest istotnym elementem tożsamości

⁴² Papieska Rada „Iustitia et Pax”, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2005, nr 16.

katolickiej, a jego realizacja według nauczania Kościoła z troską o jego najwyższą jakość jest najważniejszym wyrazem jej wierności.

Bibliografia

- Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy, *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, B-f-1.
- Grocholewski Z., *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009, s. 17–37.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz.U. 1974, nr 24, poz. 141).
- Kodeks prawa kanonicznego, Watykan 25.01.1983 r., promulgowany w *Acta Apostolicae Sedis* (vol. LXXV, Pars II).
- Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Świecki katolik świadkiem wiary w szkole*, Rzym 1982.
- Materiał szkoleniowy na kursie zarządzania oświatą, Statut ramowy.
- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
- Opiela M., *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 7 (2015), z. 14, s. 41–73.
- Papieska Rada „Iustitia et Pax”, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2005.
- Pius XI, *Encyklika „Divini illius Magistri”*, Watykan 1929.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001, nr 61, poz. 624).
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, Watykan 1965.
- Statut Katolickiego Przedszkola Fundacji na rzecz Rodziny w Warszawie, <http://maladroga.pl/index.php/koncepcja-pracy/statut> [dostęp: 22.01.2016].
- Statut Ochronki Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP Publicznego Przedszkola Integracyjnego w Dębicy z dnia 1 stycznia 2014 r.
- Statut Przedszkola Publicznego Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu w Ostrzeszowie, www.przedszkolenazaretu.pl/images/dokumenty/Statut_Przedszkola.pdf [dostęp: 22.01.2016].
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2006.
- Wojnar M. (red.), *Materiały prawne dla potrzeb szkół katolickich (skrypt)*, Warszawa 2010.

Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich

Integral teaching in catholic nursery schools

Streszczenie

Artykuł pt. *Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich* ukazuje specyfikę takiego wychowania w wymienionych placówkach oraz podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: kiedy współczesne przedszkole katolickie można traktować jako uprzywilejowane miejsce integralnego rozwoju dziecka? Na obecnym etapie poszukiwań autorka kieruje się własnymi obserwacjami i doniesieniami o charakterze naukowym, przedstawiając w zarysie stanowisko Kościoła katolickiego wobec integralnego wychowania oraz nauczanie Jana Pawła II w tym zakresie. Ukazuje, że fundamentem integralnego wychowania w przedszkolu jest pogłębiona refleksja nad dzieckiem. Twierdzi, że wychowanie integralne, rozumiane w duchu pedagogiki realistycznej, to celowe nawiązywanie relacji z prawdą i dobrem o integralnym charakterze, a w konsekwencji obejmujące całego człowieka jako subsystencję.

Publikacja przybliży spór między idealizmem a realizmem w kwestii istoty edukacji przedszkolnej oraz jej znaczenia dla rozwoju osoby dziecka i społeczeństwa, w jakim ono żyje. W celu ochrony przed różnego rodzaju zgubnymi redukcjonistycznymi teoriami mającymi swe korzenie w błędnym rozumieniu osoby ludzkiej autorka przedstawia rozumienie wychowania integralnego, by następnie ukazać je jako „centralną instytucję” w tradycji edukacyjnej i myśli chrześcijańskiej. Przypomina podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania oraz na przykładzie Jana Pawła II koncepcji wychowania omawia dobrze przemyślaną teorię integralnego wychowania osoby.

Dla konieczności lansowania integralnego wychowania autorka przytacza liczne argumenty, świadectwa i koncepcje, podkreślając pięć wspólnych dla niego cech pozwalających dziecku czy dorastającemu być tym, kim być powinien. Przypomina, że w integralnym wychowaniu dziecka potrzeba wzajemnej współpracy rodziny i instytucji edukacyjnych. Postuluje potrzebę refleksji nad wychowaniem nowych pokoleń w kontekście podstaw antropologicznych pedagogiki integralnej, by na nowo zrozumieć wartość dzieciństwa, katolickiej edukacji przedszkolnej i wychowania oraz wszystkich podmiotów wychowujących. Publikacja dowodzi, że integralna pedagogika przedszkolna jest skarbcem, z którego można wydobyć „rzeczy stare i nowe”.

Słowa kluczowe: dziecko, integralne wychowanie, integralny rozwój, przedszkole katolickie, pedagogika realistyczna, Jana Pawła II teoria integralnego wychowania osoby.

Abstract

The article *Integral teaching in catholic nursery schools* author has attempted to present the specifics of such education in these establishments, moreover it has tried to answer the question when contemporary catholic nursery may be treated as the privileged place of the integral development of the child.

At the current stage of exploration the author is guided by her own observations and reports of scientific nature, revealing in general terms the position of Catholic Church towards the integral education and teaching of John Paul II in this regard. It shows that the foundation of integral education in nursery school is a deep reflection of child. The author claims that pedagogy of integration understood in the spirit of realistic pedagogy is considered as aimed mainly at establishing a relationship with truth and goodness in terms of integral nature and, consequently covering the whole man as subsistence. The publication brings the dispute between idealism and realism, to discover the essence of preschool education and its importance for the development of individual child and the society in which it lives. In order to protect against all forms of pernicious theories concerning reductionism, having its roots in the erroneous meaning of human person, the author presents understanding of integral education order to reveal them as a „central authority” in the tradition of educational and Christian thought. It recalls basic concepts, features and objectives of integral education, furthermore, it cites and discusses John Paul II’s example of a well thought out theory of integral education of the person.

In order to reveal the nature of integral education, author presents the necessity of planning for it. Moreover, she cites a number of arguments, testimony and concepts, highlighting five common characteristics that allow child or adolescent to be what it ought to be. The author has recalled that the integral education of child requires the need for mutual cooperation between family and educational institutions.

The author advocates the need to reflect on upbringing of new generations in the context of anthropological integral pedagogy in order to understand the value of childhood, a Catholic school education together with upbringing and empowered participants of education. The publication shows that preschool education is an integral treasury, from which one might extract the „stuff old and new”.

Keywords: child, integral education, integral development, nursery catholic school, realistic pedagogy, Pope John Paul II’s theory of integral education of the person.

Wstęp

Współczesne przedszkola/ochronki katolickie – będąc spadkobiercami wielowiekowej tradycji katolickiego ochroniarstwa i opieki, jak każda inna instytucja tego typu, w zależności od zmieniających się zadań i celów stawianych przed nią przez współczesność oraz różnorodność funkcji jej wyznaczanych – przechodziły i dalej przechodzą swą ewolucję. Instytucje

te mogą, ale nie muszą, być uprzywilejowanym miejscem ludzkiej nadziei. Pragnę ukazać specyfikę integralnego wychowania w przedszkolach katolickich i udzielić odpowiedzi na pytanie: kiedy współczesne przedszkole katolickie można traktować jako uprzywilejowane miejsce integralnego rozwoju dziecka?

Nie dysponując empirycznymi badaniami w tym względzie, kierując się na tym etapie poszukiwań własnymi obserwacjami i doniesieniami o charakterze naukowym, podejmę próbę odpowiedzi na tak postawiony problem, ukazując, przynajmniej w ogólnych zarysach, stanowisko Kościoła katolickiego dotyczące specyfiki, a więc natury i cech wyróżniających integralne wychowanie. Tak określony cel opracowania wyznacza źródła, na podstawie których zostanie ukazana katolicka specyfika wychowania przedszkolnego. Zasadniczo źródłami tymi będą dokumenty magisterium Kościoła dotyczące wychowania, szkoły i nauczanie Jana Pawła II.

Pogłębiona refleksja nad dzieckiem fundamentem integralnego wychowania w przedszkolu

Podjęmowana od starożytności refleksja filozoficzna i religijna nad prawdą o człowieku i jego wychowaniu ukształtowała w myśli chrześcijańskiej i nauczaniu Kościoła wizję integralnego wychowania osoby. Pedagogika integralna opiera się na całościowym i realistycznym rozumieniu wychowanka, czyli uwzględnianiu jego możliwości, jak też jego wewnętrznych ograniczeń i zewnętrznych zagrożeń. Jej integralność zapewnia przyjęta biblijna wizja człowieka, która jest nieodzownym warunkiem, by tak rozumiane wychowanie było realistyczne i całościowe, a nie ideologiczne i jednostronne. Jest to podejście wzorowane na postrzeganiu człowieka jako bezcenne i kochane bezwarunkowo stworzenie, które jednocześnie posiada ograniczenia i słabości¹. Należy tu podkreślić niezaprzeczalną rolę i znaczenie filozofii w rozwoju i jakości myśli pedagogicznej i wynikających z nich działań prowadzonych równoległe do rozwoju koncepcji filozoficznych człowieka i jego działania w świecie².

¹ Por. M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek, 2010, s. 8.

² Zob. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo SWPR, 2009, s. 9–28.

Każdemu wychowaniu przyświeca określona koncepcja człowieka, na której konsekwentnie budowana jest taka, a nie inna teoria wychowania. W praktyce pedagogicznej daje ona podstawy do organizacji procesu wychowania w sposób odpowiadający możliwościom i potrzebom rozwojowym dzieci i młodzieży, w czym pomocna i użyteczna jest wiedza filozoficzna, psychologiczna, pedagogiczna, socjologiczna, biomedyczna, historyczna, kulturowa i teologiczna. Optymalną drogę wspierania rozwoju dziecka do pełni jego dojrzałości stanowi wychowanie integralne, którego rozumienie i realizacja wymaga pogłębionej refleksji zogniskowanej wokół następujących obszarów:

- filozoficzno-religijnej refleksji, by odpowiedzieć sobie na pytania: kto, kogo i dlaczego wychowuje oraz w jakim celu?
- psychologicznej, czyli naturalnego procesu rozwoju dziecka, jego możliwości i potrzeb rozwojowych, jak również realnych możliwości ich zaspokojenia na interesującym nas etapie rozwoju;
- pedagogicznej, czyli procesu integralnego wychowania osoby: jak integralnie wychowywać dziecko w wieku przedszkolnym? Na jakie wymiary i płaszczyzny należy zwrócić uwagę?
- społeczno-kulturowej: w jakich uwarunkowaniach wychowujemy dziś dzieci w Polsce?

Integralne wychowanie dziecka/człowieka stało się przedmiotem intensywnej refleksji pedagogicznej, szczególnie nasilającej się od XVIII wieku i zmierzającej do całościowego rozumienia osoby, jej rozwoju i kształtowania życiowych postaw. Próby osadzenia myśli edukacyjnej na podstawach filozofii nowożytnej podjął jeden z prekursorów współczesnej pedagogiki Jan Henryk Pestalozzi. Chciał on wykształcić ludzi wszechstronnie rozwiniętych, przygotowanych do pełnienia różnych ról życiowych, gdyż według niego przeznaczeniem człowieka jest rozwijanie tkwiących w nim predyspozycji i zdolności. Za główne zadanie wychowania uważał rozwój owych predyspozycji i zdolności rozumianych i ujmowanych wszechstronnie, harmonijnie i w zgodzie z ideą człowieczeństwa. Jest to o tyle istotne, gdy uwzględni się fakt, iż w idei człowieczeństwa zawiera się suma wszystkich wartości, o ile stają się one prowadzącymi, umysłowo-duchowymi postawami życiowymi i objawami egzystencji ludzkiej³.

Pestalozzi przedstawiał zasady wychowania wzorowane na trzech głównych siłach tkwiących w człowieku: fizycznej (podstawa zdolności do pracy), moralnej (stosunek do ludzi i otaczającego świata) oraz inte-

³ Por. A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993, s. 99.

lektualnej (zdolności poznawcze). Całościowe, integralne rozwijanie predyspozycji wyprowadzał z natury człowieka i dlatego jego wychowanie jest „zgodne z naturą”. Idea zgodności z naturą uzasadnia także swego rodzaju szacunek wychowawcy dla wychowywanego dziecka. Stąd wynika wymaganie, aby wychowanie i wszystkie środki wychowawcze były podporządkowane w ogólności naturze człowieka, a w szczególności naturze dziecka⁴, i obejmowały jego wychowanie fizyczne, zdrowotne, intelektualne, społeczne, patriotyczne, rodzinne, wychowanie w kulturze regionu, wychowanie estetyczne, moralne, aksjologiczne, nie wyłączając wychowania religijnego i wychowania do pracy. Aby to zrealizować, potrzebujemy jak najlepszej znajomości tego, co jest specyficzne i charakterystyczne dla bycia dzieckiem na danym etapie rozwojowym i co zrobić, gdy rozwój ten nie przebiega w sposób harmonijny, ale jest opóźniony.

Uprawa intelektu i innych władz człowieka jako podstawa jego integracji

Wychowanie integralne, rozumiane w duchu pedagogiki realistycznej, to celowe nawiązywanie relacji z prawdą i dobrem, mające integralny charakter, a w konsekwencji obejmujące całego człowieka jako subsystem. M. Gogacz pisze, że „charakter i skuteczność pedagogiki zależą od tego, co wychowawca wie o człowieku i pryncypiach wyboru relacji z prawdą i dobrem. [...] Pedagogika zależy od antropologii filozoficznej i etyki”⁵. W integralnym wychowaniu dziecka, zmierzając do pełnego rozwoju jego osobowości, nie można zrezygnować z formacji intelektualnej, moralno-społecznej, kulturowo-religijnej, aksjologicznej, wychowania charakteru czy wychowania sprawności moralnych. W integralnej pedagogice i edukacji nie można więc odciąć się od filozoficznej refleksji, szczególnie dotyczącej człowieka, jego rozwoju i postępowania. Jest ona *implicite* zawarta w koncepcji wychowania i jego praktyce. Integralna pedagogika przedszkolna, bazując na tworzeniu odpowiedniego klimatu wychowawczego wynikającego z wiary, wskazuje na zasady wychowania. I w tym sensie ma

⁴ Zob. tamże, s. 17; por. też M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013, s. 303–304.

⁵ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, 1993, s. 92.

związek z refleksją filozoficzną, ponieważ filozofia jest nauką o zasadach (*arche*). Pozwala to na zarysowanie pełnego obrazu integralnego kształtowania możliwości (potencjalności) dziecka, by przez wychowanie stało się ono tym, kim może być i kim być powinno. Realistyczna filozofia tomistyczna pozwala na integralne wychowanie i kształcenie człowieka, ponieważ ujmuje byt ludzki zarówno na płaszczyźnie jego istnienia, jak i jego istoty. Na płaszczyźnie istnienia uwyrażnia się problematyka transcendentaliów (przejawów aktu istnienia). Na trzech z nich: rzeczywistości, prawdzie i dobru powstają osobowe relacje istnieniowe, będące podstawą obecności osób we wspólnocie⁶. Rola miłości, otwartości (wiary) i zaufania (nadziei) w wychowaniu i edukacji wydaje się prymarna i zarazem oczywista. Nie można wychowywać bez miłości i kształcić bez otwartości na prawdę oraz bez zaufania do osób.

Wychowanie i edukacja na płaszczyźnie istoty człowieka obejmują niemal całą jego sferę duchowo-cieleśną. Jest to sfera oddziaływania poznawczego i moralno-aretologicznego. W istocie człowieka wychowuje się i kształci jego intelekt, wolę i uczucia. Wychowanie intelektu to usprawnianie go w umiłowaniu prawdy i trwaniu przy tym, co słuszne. Wychowanie woli polega na wierności nie tyle temu, co intelekt rozpoznał jako prawdę i ukazał to woli jako dobro, ile raczej temu, przy czym trwa intelekt i ukazuje jako wywołujące dobre skutki. Wychowanie uczuć to wyćwiczenie ich w podleganiu intelektowi i woli. Wykształcenie jest umiejętnością rozpoznawania tego, co prawdziwe i dobre. Wykształcenie intelektu więc to usprawnienie go w rozpoznawaniu pryncypiów, współstanowiących byt. Wykształcenie woli jest nauczaniem jej wyboru dobra wskazanego jej przez intelekt. Wykształcenie uczuć to nabycie przez nie wrażliwości na piękno. Wydaje się, że wykształceniu powinna również być poddana zmysłowa władza konkretnej oceny.

Spór między idealizmem a realizmem

Na płaszczyźnie filozofii wychowania od wieków toczy się spór pomiędzy idealizmem a realizmem. Zarysowuje się on już na płaszczyź-

⁶ Pozostałe przejawy aktu istnienia to odrębność, jedność i piękno. Dotychczas nie zostały odkryte relacje, które być może powstają na tych transcendentaliach. Wydaje się, że ich zbadanie jest ważne nie tylko dla epistemologii i etyki, ale ma szczególne znaczenie dla realistycznej i integralnej pedagogiki i edukacji.

nie rozumienia człowieka, a następnie przekłada się na teorię i praktykę wychowania i nauczania. Niewątpliwie we współczesnej kulturze dominuje idealizm, któremu sprzyjają obecnie promowane ideologie i utopie. Obecnie w pedagogice i edukacji, niemal na każdym jej etapie, paradoksalnie ucieka się od kontaktu z realną rzeczywistością, popadając w iluzje, wyobrażenia, mity, stereotypy. Tymczasem pedagogika integralna, osadzona na realizmie poznawczym i bytowym, skłania człowieka do ciągłego doskonalenia i nabywania sprawności, uprawy intelektu⁷, kontemplacji, wychowywania uczuć, by nie ulegać chwilowym fascynacjom i działaniu *vis cogitativa*. Na płaszczyźnie wychowania realizm wymaga, by działania wychowawcze uzgodnić z tym, że człowiek jest osobą, czyli bytem rozumnym, wolnym i zdolnym do odpowiedzialnego działania. Wymaga to podjęcia osobowych relacji oraz nabycia sprawności. Pomocne są w tym normy pedagogiki, ale i one wymagają od człowieka wytrwałości, a nawet heroizmu, gdyż takie właśnie jest wychowanie człowieka i wyznaczona przez nie troska o osobę. Na tym właśnie polega integralna pedagogika, która obejmuje całego człowieka jako byt duchowo-cieleśny. Sądzę, że z powodzeniem można ją uprawiać na podstawie realistycznej i tomistycznej antropologii. Pedagogika to nie tylko teoria wychowania, ale i samo wychowanie⁸, co postulowali już starożytni Grecy. Dotyczy zatem nie tylko wychowanka, ale również (a może przede wszystkim) wychowującego.

W tak ujętym wychowaniu pomocne są normy pedagogiki ogólnej (mądrość, wiara, cierpliwość) i szczegółowej (pokora, posłuszeństwo, umartwienie, ubóstwo)⁹, które wskazują, jak dystansować działania *vis cogitativa*, czyli zmysłowej władzy konkretnej oceny. *Vis cogitativa* zgodnie ze swoją naturą jest władzą mechanicznie zestawiającą wyobrażenia na płaszczyźnie poznania zmysłowego człowieka. Władza ta oddziałuje na

⁷ Por. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia...*, s. 9–28; tenże, *Uprawa intelektu jako wyzwanie dla współczesnego wychowania*, w: M. Lejzerowicz, T. Stankiewicz, M. Krasnodębski (red.), *Nowy nauczyciel – nowa szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo SWPR, 2014, s. 163–172.

⁸ Por. M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, s. 200.

⁹ Por. tamże, s. 33–37. Na uwagę zasługuje fakt, że również Bojanowski uznaje pokorę za główną cnotę wychowawcy. Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009, s. 215. Uwyraźnia się tu wpływ klasycznej filozofii na pedagogiczne poglądy bł. E. Bojanowskiego.

sferę uczuciową człowieka z pominięciem władz umysłowych człowieka (intelektu i woli).

W pedagogice integralnej wskazuje się na potrzebę formowania intelektu, którego zadaniem jest porządkowanie, a zatem i integrowanie człowieka. Wychowanie nie jest mechanicznym, bezrefleksyjnym pojmowaniem, a następnie wykonywaniem czynności. Wychowanie mądrości polega na uzyskaniu wewnętrznej integracji i swoistego ładu w działaniu. W idealizmie zapomina się, że osobę wyróżnia rozumienie i miłość jako osobowa relacja. Wskazuje to na spotkanie na poziomie poznania niewyraźnego. Jego skutkiem jest obecność osób, humanizm i *metanoia*. Ważną rolę odgrywa też kontemplacja, która jest radością intelektu i woli z obecności bytu. W wychowaniu chodzi więc o kontemplacyjne odnoszenie się do ludzi, czyli takie, które jest świadectwem intelektu i woli, że coś ważnego zachodzi pomiędzy osobami. Chodzi o miłość rozumianą w kategorii postawy, dlatego uważa się, że wychowuje właśnie osoba, która jest mądra i umie kochać. Stąd osoba jest najważniejszą normą pedagogiki. Po tej linii integralnego wychowania idzie wielu działających później pedagogów, zorientowanych teoretycznie i praktycznie.

Edmund Bojanowski, w procesie wychowawczym konsekwentnie przestrzegając dziecko w trzech obszarach: fizycznie, umysłowo i obyczajowo, wyznaczał dla nich szczegółowe płaszczyzny oddziaływania¹⁰. Takie integralne wychowanie to z jednej strony świadomy rozwój wszystkich trzech obszarów, z drugiej – równie świadoma integracja każdego z nich z dwoma pozostałymi: w tym, co fizyczne, powinno wyrażać się to, co duchowe, i rozświetlać się to, co umysłowe; to, co duchowe, powinno dawać wiadomości o stanie zewnętrznym i być przeniknięte przez to, co umysłowe; a to, co umysłowe, powinno być zakorzenione zarówno w tym, co zewnętrzne, jak i w tym, co duchowe. Syntetyczne spojrzenie na wszystkie te trzy zasady nie wyklucza jednak hierarchicznego ich wartościowania¹¹.

Refleksja teoretyczna nad edukacją przedszkolną prowadzi do odkrywania i rozumienia jej istoty, znaczenia dla rozwoju osoby dziecka,

¹⁰ System wychowania i jego aktualność wobec współczesnych wyzwań i potrzeb został szczegółowo zaprezentowany m.in. w publikacji: M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego...*, s. 303–304. Zob. też: M. Opiela (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2014; też, *Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu Edmunda Bojanowskiego a wyzwania współczesności*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna” 5–6 (2013–2014), z. 12–13, s. 229–267.

¹¹ Por. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 16.

społeczeństwa, w jakim ono żyje, rozwija się i działa oraz ma znaczenie dla ludzkości. Wszak „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich dzieci chowanie”. U podstaw teoretycznego namysłu nad wychowaniem leży przekonanie o fundamentalnym znaczeniu tego okresu edukacyjnego dla całości życia człowieka i o potrzebie znajomości jego uwarunkowań, a tym samym o znaczeniu pedagogiki przedszkolnej pośród innych subdyscyplin pedagogiki. Współcześnie w pedagogice przedszkolnej zwraca się uwagę, iż mimo uwikłania w problemy ekonomiczne i społeczno-kulturowe wciąż istnieje wielkie zapotrzebowanie społeczne na dobrze zorganizowaną wczesną edukację. Krytyczna ocena związku nauk o człowieku z jego wychowaniem oraz postmodernistyczne przyzwolenie na subiektywizm prowadzą do braku spójności w badaniach, teorii i praktyce edukacyjnej. W odpowiedzi postuluje się ich budowanie w ramach integralnie pojmowanej koncepcji dziecka i dzieciństwa oraz uwarunkowań edukacyjnych.

Jak jest rozumiane wychowanie integralne?

Przede wszystkim jest rozumiane jako wspomaganie ducha ludzkiego we wchodzeniu w kontakt z całą rzeczywistością¹². Do jego istoty należy pomaganie w zrozumieniu czynników stanowiących rzeczywistość, w ich płodnym pomnażaniu aż do ogarnięcia ich całości, która pozostaje prawdziwym horyzontem ludzkich działań. Polega ono na podtrzymywaniu żywego pragnienia poszukiwania nieskończoności i na wspieraniu osoby ludzkiej w jej integralnym rozwoju, czyli wspomaganie wychowanka w osiągnięciu pełni człowieczeństwa w harmonijnym rozwoju swych potencjalności tkwiących w poszczególnych sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i religijnej oraz ich integrowaniu ze sobą. Wychowanie integralne w myśli i praktyce pedagogicznej wiąże się z całościową wizją człowieka i jego rozwoju. Implikuje integralne postrzeganie oraz możliwość i powinność pełnego rozwoju i wychowania człowieka¹³. Ce-

¹² Por. L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2002.

¹³ Por. J. Karczewska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Wydawnictwo UJK, 2012. Zob. też A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2004; R. Skrzyniarz, A. Lenzion, K. Braun (red.), *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, Lublin: TN KUL, 2012; T. Kukołowicz (red.), *Teorie wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1996; M.L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne dziecka w wieku przed-*

chę charakterystyczną jest realistyczne ujmowanie rzeczywistości osoby ludzkiej we wszystkich wymiarach jej bytu i losu, czyli w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej, zawodowej, kulturowej i religijnej, bez pomijania jakiegokolwiek oraz w kontekście jego życia naturalnego, społecznego, zawodowego, kulturowego i religijnego. Tak rozumiane wychowanie – będąc otwarte na prawdę o człowieku na każdym etapie jego rozwoju, na prawdę o dobru, celowości ludzkiego działania, wartość pracy i religii – chroni przed różnego rodzaju zgubnymi redukcjonistycznymi teoriami mającymi swe korzenie w błędnym rozumieniu osoby ludzkiej.

Integralne wychowanie osoby jako „centralna intuicja” w tradycji edukacyjnej i myśli chrześcijańskiej

Idea wychowania integralnego obecna jest jako „centralna intuicja” w tradycji edukacyjnej i myśli chrześcijańskiej w nauczaniu i praktyce edukacyjnej Kościoła katolickiego. Jej podstawą jest chrześcijańska koncepcja człowieka, wiary i wychowania. Na gruncie pedagogiki rozwija ją personalizm, zwłaszcza w inspiracji chrześcijańskiej. Ekspozuje on osobę ludzką jako podstawową kategorię w procesie wychowania, w którym jako fundament uwzględnia się ontologiczny wymiar człowieka, etyczno-aksjologiczny, społeczno-kulturowy i pomijany najczęściej w innych nurtach i kierunkach wymiar transcendentny (teologiczno-religijny), a także rolę wielu czynników, np.: nauki, zabawy, zajęć praktycznych czy modlitwy i instytucji, przede wszystkim rodziny, szkoły, państwa, Kościoła i całego społeczeństwa, jak również nieformalnych grup odniesienia (wspólnoty narodowe, kościelne ruchy religijne, organizacje i stowarzyszenia społeczne) czy środków społecznego przekazu. Za przedstawicieli tego nurtu uznaje się przede wszystkim: M. Schelera, G. Marcela, J. Maritaina, E. Mouniera, R. Guardiniego, P. Braido, G. Groppo, a w Polsce J. Woronieckiego, F. Sawickiego, S. Kunowskiego, J. Tarnowskiego, J. Bagrowicza, M. Gogacza, K. Olbrycht, F. Adamskiego, T. Kukołowicz, M. Nowaka, B. Kiereś i wielu innych. Pełną koncepcję wychowania integralnego przedstawił Stefan Kunowski¹⁴. Integralne ujęcie wychowania zawierają też pisma i działalność

szkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, Dębica: Zgromadzenie Ssł. BDNP, 2010.

¹⁴ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1981; tenże, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003; J. Kar-

pedagogiczna S. Konarskiego, H. Kołłątaja, S. Stasica, A. Ciezkowskiego, E. Bojanowskiego¹⁵, B. Markiewicz, J. Korczaka, M. Darowskiej, U. Ledóchowskiej, C. Plater-Zyberkówny, J. Dziżyńskiej-Zamoyskiej, B. Żulińskiej, K. Górskiego i wielu innych. Także w nauczaniu pasterskim Stefana Wyszyńskiego czy Karola Wojtyły/Jana Pawła II można znaleźć całościową wizję wychowania człowieka. Ważną rolę w tworzeniu integralnej wizji wychowania człowieka, istotną dla współczesnej myśli pedagogicznej, odgrywają też dawni i współcześni myśliciele, pisarze katoliccy, zapomniani dziś ojcowie Kościoła, założyciele edukacyjnych ruchów i stowarzyszeń, a także nauczanie papieży, różnorodne instytucje edukacyjne, ze szczególnym uwzględnieniem przedszkola, szkoły katolickiej, uniwersytetów.

Podstawowe założenia, funkcje i cele integralnego wychowania

W tradycji chrześcijańskiej integralne wychowanie osoby oferuje konkretną propozycję wychowawczą opartą na całościowej wizji człowieka, widzianego jako szczególna, samoistna wartość i jako podmiot związany z osobową transcendencją. Biorąc pod uwagę kierunki formacji osobowej, społecznej i religijnej i uwzględniając współczesny kontekst kulturowy i pedagogiczny w tak rozumianym wychowaniu, podkreśla się konieczność *odzyskania integralnej wartości osoby ludzkiej i wartości ludzkiego życia*, co jest możliwe „jedynie w tajemnicy Słowa Wcielonego” (KDK 22a), w której wyjaśnia się tajemnica człowieka, tajemnica dziecka. Z tego względu „ktokolwiek idzie za Chrystusem, Człowiekiem doskonałym, sam też pełniej staje się człowiekiem” (KDK 41a). Na gruncie integralnej prawdy o osobie

czewska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego, 2012; T. Kukołowicz, *Stefana Kunowskiego koncepcja wychowania integralnego*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999.

¹⁵ Na szczególną uwagę zasługują tu prace M. Opieli, która podjęła się naukowego opracowania pedagogicznego dorobku bł. E. Bojanowskiego. Jej prace stanowią nie tylko wkład do badań nad XIX-wieczną polską myślą pedagogiczną, ale przede wszystkim są próbą sformułowania, odpowiadającej obecnym czasom i potrzebom, integralnej pedagogiki. M. Opiela, z dużym powodzeniem zauważając negatywne skutki postępu cywilizacji oraz dominację błędnych koncepcji człowieka w obecnym wychowaniu, uzasadnia aktualność tej pedagogiki sformułowanej przeszło 160 lat temu. Zob. też, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego...*; też, *Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu Edmunda Bojanowskiego...*, s. 229–267; też (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego*.

ludzkiej wychowanie jako proces i wynik jest zawsze spotkaniem osób na płaszczyźnie asymetrycznych relacji. Strukturalnie jest ono powiązane z relacjami międzypokoleniowymi, przede wszystkim wewnątrz rodziny, które są relacjami społecznymi. Elementami współtworzącymi proces integralnego wychowania – oprócz oddziaływania wychowawców, instytucji wychowujących czy pozainstytucjonalnych środowisk wychowujących – są: aktywność własna wychowywanego, autorytet, spotkanie, dialog, cierpienie i odniesienie do wymogów obiektywnych (prawdy, dobra i piękna).

Wychowanie to oparte jest na szacunku, miłości i zaufaniu. Uwzględnia wolność i odpowiedzialność, akcentując w wychowaniu wartości osobowe, takie jak: godność, powołanie, miłość, prawdę czy dobro oraz te wartości, które się z nimi łączą, ze szczególnym uwzględnieniem wartości religijnych, moralnych, kulturowych i społecznych. Tak rozumiane wychowanie obejmuje rzeczywistość ludzką i nadprzyrodzoną. Dotyka kontekstu osoby i całej ludzkości. Jest oparte na tradycji i historii i każe daleko patrzeć w przyszłość, dążąc do najwyższych i uniwersalnych wartości.

Zasadniczym postulatem tego wychowania jest wychowanie charakteru i rozbudzenie potrzeby uczestnictwa w tym, co prawdziwe, dobre, piękne, sprawiedliwe i satysfakcjonujące. Dzięki respektowaniu celów i zasad wychowania, które mogą być określane jako wychowanie „do” i „poprzez uczestnictwo”, dzieci z przedszkoli katolickich mają udział w budowaniu samych siebie, a pośrednio także w kształtowaniu lepszego świata. Dokonuje się to jednak jedynie wtedy, gdy dzieci służą prawdzie i spełniają dobro „teraz i osobiście”, z pasją i wszędzie tam, gdzie można. Propagowane w przedszkolach katolickich wychowanie ma wymiar osobowy i wspólnotowy. Jest ono wprowadzeniem w całą rzeczywistość. Zakłada bycie uważnymi wobec najmniejszych nawet elementów rzeczywistości. Przynależy do chrześcijaństwa i oparte jest na programie Jezusa. Istotą tego programu jest wychowanie „serca, które widzi”. Takie serce widzi, gdzie potrzeba miłości, i działa konsekwentnie. W działaniu tym jest miejsce na wolność, spontaniczność, rozumność, programowanie, przewidywanie, współpracę z innymi, gotowość dawania nie tylko czegoś, ale siebie samego.

Tak rozumiane wychowanie oparte jest na wierze, nadziei i miłości i każe przeżywać własną wiarę jako głęboką relację miłości do Chrystusa i Kościoła, który prowadzi człowieka do rozwiązania jego problemów, o ile potrafi on w sposób wytrwały, pełny i realistyczny – przynajmniej w zamierzeniu – przyjąć postawę autentycznie religijną.

Wychowanie to nie dokonuje się jednak poprzez przysłowiowe „gadanie” czy oczekiwanie, że to Kościół lub przedszkole rozwiąże wszystkie

trudne ludzkie problemy, ale dokonuje się poprzez uczestnictwo, działanie, świadectwo i samowychowanie. W procesy te wpisane są różne formy ascezy chrześcijańskiej polegające na podejmowaniu ludzkich problemów z punktu widzenia autentycznej religijności. Stąd każdy z ochrzczonych w takiej mierze, w jakiej kocha swoje człowieczeństwo i stara się żyć z perspektywy chrześcijańskiej świadomości, musi podejmować ciągły wysiłek w celu zrealizowania swojego powołania.

Wychowanie to potrzebuje dobrze przemyślanej teorii, zasad i struktur. Osoby praktycznie zajmujące się wychowaniem integralnym, czyli odpowiadającym potrzebom człowieka, traktują je jako życiową pasję „wprowadzania w całą rzeczywistość”, a zarazem własne powołanie. Dla nich wychowanie nie jest niczym innym jak towarzyszeniem dziecku i pomaganiem mu w drodze do pełnego usatysfakcjonowania. Czynność wychowania, zgodnie z chrześcijańską tradycją, na którą składają się sprawdzone przez wieki ideały, zasady i wartości, jest tu rozumiana jako droga prowadząca do szczęścia, jakim jest wieczność. Tak rozumiane wychowanie sprowadza się do obdarzania młodych pokoleń najcenniejszą z rzeczy, jaką jest pomoc w stawaniu się człowiekiem i bycie tym, kim człowiek może być i powinien.

Jana Pawła II przykład dobrze przemyślanej teorii integralnego wychowania osoby

W swoim wystąpieniu na forum UNESCO Jan Paweł II z mocą podkreślił: „W wychowaniu bowiem chodzi o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał» – aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej «być» nie tylko z «drugimi», ale i «dla drugich». Wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych”¹⁶. Jan Paweł II, dostrzegając możliwość bycia wychowywanym przez wszystko, co niesie życie, w wychowaniu widzi „sztukę” skutecznych oddziaływań wobec konkretnych osób żyjących w określonych warunkach i sytuacjach. To, czego naucza Jan Paweł II na temat czło-

¹⁶ Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO, Paryż, 2.06.1980*, nr 11, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie. Wybór tekstów*, wyd. 2, Rzym–Lublin: RW KUL, 1988.

wieka i jego wychowania, pozwala widzieć w osobie ludzkiej źródło zadań, obowiązków i uprawnień, a nade wszystko wartości. Wychowanie, będąc naturalnym wydobywaniem człowieczeństwa i osobowości, nie gwałcą tego, co naturalne w człowieku, i tego, kim on jest, ukazuje przed nim samym żywy i nieutopijny obraz tego, kim „być może”. Można je pojmować wielorako, *w tym jako dar i czynienie wszystkiego, by zrealizowała się czyjaś pełnia, czyjeś dorastanie do własnej prawdy życia i osobowej tożsamości*. Jego istotą jest pomaganie, a nie nakłanianie, przyginanie, presja czy przyuczanie. Owo bycie tym, kim człowiek może się stać, jest możliwe, kiedy wychowanie odniesione jest do Boga i ujmowane jako „kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie będzie brał udział”¹⁷.

W nauczaniu Jana Pawła II podstawą integralnego wychowania jest człowiek widziany jako osoba, czyli byt substancjalny od momentu poczęcia aż do naturalnej śmierci. Jest on kimś, kto poszukuje siebie, swojego prawdziwego oblicza i potrzebuje wychowania, które pozwoli mu działać harmonijnie, sensownie i zgodnie z odwiecznym przeznaczeniem. Osoba jest kimś, kto siebie doświadcza poprzez czyn i wie, że być w pełni sobą oznacza to samo, co być w pełni człowiekiem, osobą: kimś, kto umie rozumnie myśleć, posiada wolną wolę i potrafi samodzielnie decydować o tym, kim chce się stać. W perspektywie papieskiej tak rozumiana podstawa pedagogii sięgającej „prawdy początku”, czyli „antropologii adekwatnej”, obliguje do poznania prawdy o samym sobie i otaczającym świecie. Przy czym „odbijająca się w czynach prawda wewnętrzna sumienia”, dzięki której człowiek jest sobą, przynależąc do „antropologii adekwatnej”, jest tu rozumiana jako system prawdziwych twierdzeń odnoszących się do człowieka, świata i nadprzyrodzoności.

W przepowiadaniu Jana Pawła II wychowanie, rozumiane jako potrzeba, dar i propozycja, ma na celu integralny rozwój osoby. Nie funkcjonuje jako coś narzuconego. Jest swego rodzaju możliwością naznaczoną ryzykiem, ponieważ ze względu na wolność osoby intencja wychowawcy nie wystarcza i projekt wychowania nie zawsze ma możliwość zrealizowania się w pełni. Wolność dojrzałego wyboru dobra i bycia, panowania nad sobą i szanowania dobra innych, stanowi tu naturalne wyposażenie osoby. Stąd wybór nie powinien być narzucony przez wychowawcę. To

¹⁷ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, nr 1, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań: „Pallottinum”, 2002, s. 314–324.

wychowawca dzięki swemu doświadczeniu pierwszy odczytuje to, co jest dla wychowanka dobre, co jest mu potrzebne na danym etapie rozwoju i ku czemu powinien zmierzać. To, co sam odkryje, ukazuje wychowanekowi w formie propozycji. Jeśli uzna rzecz za niezwykle ważną dla wychowanka, może użyć perswazji. Zawsze jednak po tym stwarza między sobą a wychowankiem przestrzeń wolności, tzw. „przestrzeń wychowawczą”, w której dziecko czy młody człowiek ma możliwość udzielenia odpowiedzi. Przez przestrzeń tę przerzucone są słowa dialogu wypowiedane z szacunku i w uznaniu dla godności osobowej. W niej dokonuje się świadome przyjęcie przez wychowanka wartości i przekształcenie w swoje własne. W przesłaniu papieskim rozumienie uczniów zakłada, że każdy z nich jest istotą rozumną, wolną i odpowiedzialną, wrażliwą na dobro, prawdę, piękno, zdolną do autorefleksji, samorealizacji, twórczości i transcendencji.

Bazujące na papieskiej antropologii adekwatnej wychowanie integralne dokonuje się poprzez spotkanie osób wychowawcy i wychowanka (mistrza i ucznia). Jest ono ich wspólną wędrówką ku prawdzie, dobru i pięknu we współodczuwaniu i dążeniu do współrozumienia. Wychowawca odsłania wychowywanemu bogactwo doświadczenia ludzkiego i duchowego, zarysowuje możliwą do realizacji pośród wielkiej różnorodności kultur, narodowości, języka i poziomów komunij wspólnych wartości i wspólnej wierności Osobie Jezusa Chrystusa Zmartwychwstałego. Nie ukrywając trudności, z jakimi przyjdzie się zmierzyć, Jan Paweł II apeluje, a przede wszystkim sam swoją osobą rzuca wyzwanie. Zwraca przy tym uwagę na delikatny układ norm i oczekiwań, zachowań i wzajemnych odniesień, które powinny tworzyć atmosferę ich przyjaźni, autentyczności, zaufania i szacunku.

W papieskim przesłaniu pedagogicznym istotne znaczenie wychowawcze posiada bezpośredni kontakt ze światem konkretnych wartości. Jan Paweł II wie, że czynny przykład oddziałuje silniej niż słowo, a przy przekazywaniu wartości moralnych ujawnia się konieczność odbicia ich w sposobie życia i postawie wychowawcy. Postawa ta sama w sobie jednak nie wystarcza. Pożądane są również wiedza aksjologiczna, która pozwala porządkować wszelkie wartości według ich naturalnej hierarchii: od wartości rzędu niższego do wartości najwyższych, oraz umiejętność praktycznego przekazania wychowanekowi tego porządku. Wartości wyznaczają cele programowe wychowania. Człowiek na różnych etapach swego integralnego rozwoju jest wychowywany ku samodzielności, odpowiedzialności, pełnieniu różnych funkcji itd. Wartości stanowią także ideały wychowawcze, np. służby człowiekowi, narodowi, ojczyźnie, Europie, światu, rodzinie czy Kościołowi. Żadna z tych wartości ani żaden

z najwznioślejszych ideałów nie może jednak stanowić celu nadrzędnego w integralnym wychowaniu osoby.

W swej posłudze papieskiej Jan Paweł II, mówiąc o wychowaniu, zmierza do wyjaśnienia struktury i cech ludzkiego poznania i działania, do ukazania i uzasadnienia celów, zasad i sposobów realizowania podstawowych czynności wychowawczych. Nadto ukazuje ich wartość, znaczenie i sens. Tym samym punktem wyjścia czyni to, co przynależy do filozofii wychowania, od której pedagogika ze względu na konieczność określenia ostatecznego celu wychowania – nie od dziś – uciec nie może. Dobitnie świadczą o tym pojęcia określające zakres jego zainteresowań. Pojęciami tymi są: osoba, natura, świadomość, rozum, doświadczenie, norma, wartość, kultura, moralność, religia, wiara czy wreszcie wychowanie, „rozumiane jako rodzaj twórczości w przedmiocie najbardziej osobowym i całkowicie ludzkim”.

Ponadto w analizowanym nauczaniu integralne wychowanie osoby przedstawia się jako prawo i powinność moralna, mające swe źródło w godności, wolności i suwerenności każdego człowieka. Dla papieża znamienne jest to, „że nie tylko wie, kim jest człowiek, jaka jest jego natura i kogo chce wychować”, ale jakie są niezbywalne ludzkie prawa i powinności moralne, i gdzie mają one swoją genezę. Jego antropologia i aksjologia, „sięgające prawdy początku”, w swym wymiarze filozoficzno-teologicznym zawierają szereg istotnych przesłanek pozwalających naszkicować charakterystyczną dlań integralną teorię wychowania osoby.

Jan Paweł II, interpretując podstawy religijno-filozoficzne zawarte w tradycji i nauczaniu Kościoła, wskazywał je nauczycielom, uczniom i ich rodzicom. W jego nauczaniu „popierać integralny wzrost osoby ludzkiej znaczy otwierać nowym pokoleniom horyzonty kultury i prawdy, wychowywać umysły do praktykowania podstawowych cnót naturalnych, nie zamykać się na bodźce nowości, lecz z przezorną umiejętnością interpretować je, chroniąc treść wartości wiecznotrwałych”. Ukazując obraz współczesnego społeczeństwa, jego liczne aspekty pozytywne, przestrzegął przed „niebezpiecznymi czynnikami negatywnymi. Dwuznaczności, ideologie, niesprawiedliwość, przemoc, podniety różnej natury – od niepohamowanego i publicznego seksualizmu do szerzącej się narkomanii, mnożą sytuacje, które zamiast ułatwiać drogę wychowawczą mającą na celu budowanie ludzi, najczęściej prowadzą do załamania się, zwłaszcza w świecie młodych, którzy – bardziej bezbronni – są pierwszymi ofiarami”. Zobowiązywał zatem dorosłych do realizacji edukacji katolickiej według programu przedstawiającego „wizję organiczną, rozjaśnioną i ożywioną przez wartości Ewangelii, i angażującego się w wychowaniu do prawdzi-

wego życia, którym jest Bóg w nas, objawiony przez Jezusa – Prawdę wyzwalającą”. Chodzi o to, by dać dziecku i młodemu człowiekowi plan wychowawczy, przydatny do koordynowania całości kultury ludzkiej z orędziem zbawienia, aby wspomagać wychowanków w realizowaniu swego człowieczeństwa i wdrażać do zadań dorosłego obywatela¹⁸.

W nauczaniu Jana Pawła II dotyczącym rzeczywistości, jaką jest wychowanie, z łatwością możemy dostrzec obecność doktryny papieża Pawła VI o „pierwszeństwie osoby nad rzeczą, etyki nad techniką, bycia nad posiadaniem i miłosierdzia nad sprawiedliwością”. Czwórmian ten, będąc antidotum na wewnętrzne i zewnętrzne zagrożenia, stanowi formułę integrującą wychowanie godne osoby i umożliwia wychodzenie z różnorodnych kryzysów, jakie towarzyszyły pokoleniom czasu pontyfikatu Jana Pawła II. W omawianym nauczaniu mamy do czynienia z wychowaniem, które będąc oparte, podobnie jak w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko, na „rozumie, religii i dobroci” (JP 9), nie gubi i nie eliminuje niczego. Obejmuje ono całego człowieka z jego życiem fizycznym, aktywnością intelektualną, społeczną, życiem uczuciowo-emocjonalnym, zdolnością wyboru dobra i realizacji zamierzonych celów. Służąc temu, aby człowiek poprzez wszystko, co „ma” i „posiada”, „bardziej był” i „umiał być” człowiekiem, wychowanie to uwzględnia integralny związek czynnika nadprzyrodzonego i naturalnego, towarzyszy człowiekowi będącemu w drodze, prowadzi do nawrócenia i przejścia od grzechu do łaski. Będąc zorientowane na zasadniczy cel, jakim jest realistycznie pojmowana świętość człowieka współcześnie wierzącego, którego pełnia została objawiona w Chrystusie, prowadzi do przejścia od zniewolenia, reaktywności, niepewności i zagubienia do wolności i stopniowego otwierania serca na Boga i bliźnich oraz przyswajania wartości absolutnych, trwałych i transcendentnych. Nadto wychowanie to, obejmując skuteczną ochronę przed licznymi zagrożeniami ze strony cywilizacji współczesnej i uwzględniając funkcjonowanie własnego organizmu, spełnia postulaty stawiane integralnemu wychowaniu chrześcijańskiemu, które jest zarazem wychowaniem naturalnym, prozdrowotnym, proekologicznym, aksjologicznym, noetycznym, moralnym, eklezjalnym, ekumenicznym, prospołecznym i prorodzinnym. Pozwala też na stworzenie odpowiednich programów

¹⁸ Wszystkie wypowiedzi Jana Pawła II w tym akapicie cyt. za: Jan Paweł II, *Przemówienie do nauczycieli, uczniów i ich rodziców ze szkół katolickich z regionu Lacjum, 1983*, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, Kraków: Wydawnictwo A.A., 2009, s. 268–269.

wychowawczych w tym względzie i w tych płaszczyznach, które bynajmniej nie są płaszczyznami jedynymi, jakie uwzględnia papieska wizja.

Warto jednak zauważyć, że integralność papieskiego sposobu widzenia wychowania, bazującego na „antropologii adekwatnej”, widoczna jest także, a może przede wszystkim w przyjmowanym ideale. Jest on utożsamiany z ideałem, który jest człowiekowi dany i zadany. Głównym celem wychowania jest osoba zmierzająca do prawdy i dobra poprzez ludzkie działanie, które jest ze swej natury rozumne i powinno być oparte na prawdzie i wolności pojętej jako umiejętność wyboru dobra w dążeniu do doskonalenia osobowego. Chcąc w pełni zrealizować cel tak rozumianego wychowania, w tym także cel ostateczny, jakim jest świętość, należy brać pod uwagę środki oddziaływania pedagogicznego i znaczenie wychowania moralnego w wychowaniu jako takim. Ważnymi czynnikami są rozwój odpowiedniej wiedzy o samym człowieku, co dokonuje się na płaszczyźnie edukacji intelektualnej, i traktowanie człowieka jako pewnej niepowtarzalnej indywidualności obdarzonej sumieniem.

Integralne wychowanie osoby nie jest tu procesem usystematyzowanym, a cechą je wyróżniającą jest integralność manifestująca się w tym, że obejmuje ono całego człowieka i wprowadza go w całość dorobku kultury z zachowaniem hierarchii jej dóbr. Integralność omawianej wizji wychowania ewidentnie zdaje się tkwić przede wszystkim w całościowym widzeniu człowieka i w zdolnej do zaofiarowania znaczenia wszystkiego – kulturze miłości rozumianej jako zasada i prawo bez granic. Podobnie katolickość, wyrażająca się w posiadaniu postawy ekumenicznej i misyjnej, manifestuje się w życiu dla całego świata w poczuciu uniwersalności perspektyw Kościoła i zdolności do wierności chrześcijańskim powinnościom. Integralność papieskiego ujęcia wychowania wyraża się też w tym, że ogarnia ono całość ludzkiego życia i zmierza do posiadania krytycznej i systematycznej świadomości całej rzeczywistości, tak aby mogła ona być użyta w sposób najbardziej intensywny i odpowiedni dla człowieka. Chodzi o rozumność, wolność i odpowiedzialność¹⁹.

¹⁹ Pisałam o tym wielokrotnie, interpretując integralne wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II. Por. m.in. A. Rynio, *Integralne wychowanie osoby konsekwencją przyjmowania „antropologii adekwatnej”*, „Wychowanie na co Dzień” 4/5 (2005), s. 20–25; też, *Atrakcyjność pedagogicznego przesłania Jana Pawła II*, „Roczniki Teologiczne” 53 (2006), z. 10, s. 61–78; też, *Obiektywna wartość pedagogicznego przesłania Jana Pawła II*, w: K. Chałas (red.), *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki. Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość*, t. 3, Lublin–Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2006, s. 21–39; też, *Spółeczno-kulturowy wymiar osoby podstawą integralnego wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, w: D. Kubinowski (red.),

Na temat konieczności lansowania integralnego wychowania można by przytoczyć bardzo wiele argumentów, świadectw i koncepcji. Tym, co jest dla nich wspólne, są: całościowe widzenie człowieka i jego rozwoju, uznawanie wartości i doświadczenia jako istotnego elementu integralnego wychowania, którymi należałoby ubogacić młodego człowieka. Trzeci i czwarty element dotyczy wychowawców (współpracy między nimi i ich osobistych kwalifikacji), piąty – perspektywy czasowej i uwrażliwienia na nią dzieci i młodzieży oraz tworzenia odpowiednich warunków środowiskowych pozwalających dziecku czy dorastającemu być tym, kim być powinni i kim mogą być bez jakiegokolwiek redukcjonizmu i uciekania od pytań o charakterze ostatecznym.

Formy integralnego wychowania w przedszkolu katolickim

Szczegółowo opisał je m.in. E. Bojanowskie, a współcześnie wydobyła na światło dzienne i wprowadziła w życie s. M.L. Opiela, przy wsparciu s. Edyty Piekarcz, s. M. Katarzyny Szulc i wielu innych siostr z tego zgromadzenia²⁰. Formy integralnego wychowania dotyczą szczegółowych sposobów realizacji procesu wychowania i opieki polegających na przekazywaniu treści związanych z rozwojem fizycznym dziecka, rozwojem umysłowym, społecznym, patriotycznym, emocjonalnym, kulturowym, estetycznym, zawodowym, moralnym i religijnym.

Od strony metodycznej wychowanie to charakteryzuje się tym, że jest ono integralne w wymiarach, konkretne w działaniu, zdecydowane jako gest i wspólnotowe w realizacji, o czym pisałam już wielokrotnie. Jednak warunkiem podjęcia pracy wychowawczej nad sobą czy innymi jest uprzednie uznanie swojej ograniczoności i zaakceptowanie prawdziwego obrazu siebie i swoich możliwości.

Pedagogika kultury, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006, s. 101–122; też, *Atrakcyjność wychowania chrześcijańskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007, s. 672–689.

²⁰ Por. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*; D. Bis, M.L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.

Wzajemna współpraca rodziny i instytucji edukacji w integralnym wychowaniu dziecka

Każda rodzina dopracowuje się w sposób naturalny pewnego stylu oddziaływań, obowiązującego nie na mocy formalnych zobowiązań regulaminowych, lecz w wyniku pewnych przyzwyczajzeń, tradycji lub określonych determinacji losowych²¹, ale wychowywanie jest z natury swojej czynnością wspólnotową. Jest współpracą wielu różnych środowisk: rodziny, szkoły, parafii, środowiska, przyjaciół, środków masowego przekazu itd. Te wszystkie faktory mają wymiar wychowawczy i powinny organicznie współpracować, by osiągnąć właściwy cel²². Chodzi o integralny rozwój i wychowanie dziecka zgodne z jego naturą i z uwzględnieniem środowiska, w jakim żyje i bytuje na co dzień.

Postępujące procesy społeczne tworzą dla dzieci i dzieciństwa trudną przyszłość, a stosunki między generacjami i związane z tym obowiązki i możliwości osobistego rozwoju stają się coraz bardziej abstrakcyjne i pośrednie. Potrzeba więc refleksji nad wychowaniem nowych pokoleń w kontekście antropologicznych podstaw, by na nowo zrozumieć wartość każdej osoby, a jednocześnie wszystkich podmiotów wychowania.

„Kształtowanie wychowania jest najbardziej potrzebne we wczesnych fazach uczenia się, kiedy dopiero kładzie się fundamenty. Jeżeli dzieci skieruje się od początku na właściwą drogę i zachęci do pozostania na niej, aż się nie przyzwyczają lub nie przekonają, że jest to najlepsza droga, wówczas jest mniej prawdopodobne, że później wybiorą złą drogę. Pozwalanie dzieciom wzrastać i robić, co chcą i kiedy chcą, jest wyrządaniem im krzywdy”²³.

W perspektywie czasowej szczególny nacisk należy położyć na ten okres czy te okresy życia, gdy to wychowanie jest bardziej potrzebne i bardziej skuteczne. Ogromnie ważnym okresem jest wiek dziecięcy. Dzieci przed 7. rokiem życia sposobne są do wszelkiej nauki i tak są o chętne, iż mogą się więcej nauczyć dobrego w tym wieku niż potem w przeciągu dalszych czterech lat²⁴. Na wczesnym etapie życia i rozwoju człowieka istnieje potrzeba szczególnej troski o integralne wychowanie. Aby zrozumieć

²¹ Por. M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1985, s. 13.

²² Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie...*, s. 25.

²³ M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 268.

²⁴ Zob. tamże, s. 121–122.

znaczenie wieku przedszkolnego, należy ujmować wszystkie jego elementy, począwszy od urodzenia. Wczesne wychowanie jest budowaniem postaw osobowości dziecka i wspieraniem go we wprowadzaniu na drogę samodzielnej i odpowiedzialnej troski o własny rozwój. Rola rodziny w tym względzie jest nie do przecenienia.

Według s. M.L. Opieli, E. Bojanowski, ujmując wychowanie całościowo, dążył do rozumienia jego istoty z teologicznego, filozoficznego i społeczno-kulturowego punktu widzenia, co było konsekwencją przyjętej koncepcji człowieka. Polega ono bowiem nie tylko na kierowaniu rozwojem dziecka i pobudzaniu tego procesu, ale także wymaga działań opiekuńczych, pracy wyrównawczej, usuwania lub łagodzenia stwierdzonych u niego zaburzeń. Dokonują się one w instytucjach wspierających rodzinę w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych wobec dziecka we wczesnej fazie jego integralnego rozwoju²⁵. Na tym etapie Bojanowski proponował powrót do środków prostych, ubogaconych wartościami i relacjami osobowymi²⁶.

Osobami wspomagającymi dziecko są najpierw rodzice, potem nauczyciel i w końcu rówieśnicy. Na etapie edukacji przedszkolnej przeważa zdobywanie przez dziecko doświadczeń i uczenie się w sposób okolicznościowy, mimowolny i niezamierzony. Nauka pod kierunkiem nauczyciela obejmuje umiejętności praktyczne, przydatne w codziennym życiu, dzięki którym dziecko stopniowo się usamodzielnia, oraz treści kształcące zawarte w programie wychowania. Głównym skutkiem kształcenia jest stopniowe poznawanie i rozumienie prawdy o świecie, przygotowanie dziecka do zmieniania otoczenia i kształtowanie swych zachowań i postaw, a w przyszłości własnej osobowości. Głównym skutkiem wychowania jest nawiązywanie prawidłowych relacji osobowych²⁷. Przy czym warto pamiętać, że wychowanie i nauczanie powinny wyprzedzać rozwój, tj. oddziaływać na te właściwości i procesy umysłowe dziecka, które jeszcze samodzielnie nie funkcjonują, lecz które mogą się rozwinąć pod wpływem pomocy i planowego oddziaływania dorosłych²⁸. Wychowawca wspomaga rozwój dziecka i kieruje jego procesem, wspierając rodziców w tym ważnym zadaniu.

²⁵ Zob. tamże, s. 307.

²⁶ Zob. tamże, s. 242.

²⁷ Zob. tamże, s. 310.

²⁸ M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN, 1975, s. 90.

Pobytek dziecka w przedszkolu czy klubie przedszkolaka wpływa na usytuowanie dziecka w grupie rówieśniczej, co ma ogromne znaczenie dla jego rozwoju i przyszłych osiągnięć edukacyjnych. W przypadku dzieci nieposiadających rodzeństwa jest to ich pierwszy kontakt z równymi sobie partnerami, kontakt zwany horyzontalnym. Jego wartość jest szeroko podkreślana. Rówieśnicy stwarzają okazję do wypróbowywania, nabywania umiejętności społecznych, wrażliwości na innych, oferowania pomocy, akceptacji, tolerancji. Wiele badań wskazuje na to, że braki w tej sferze mają odległe skutki dla przystosowania w latach późniejszych, włączając w to późne dzieciństwo i wczesną dorosłość. Dziecko pozbawione kontaktu z rówieśnikami wyrasta na osobnika, którego przeraża każde nowe zadanie, wydaje mu się, że nie ma dość siły, aby je rozwiązać, i nieraz przeżywa stany frustracyjne w podobnych sytuacjach. Wielość kultur, z których wywodzą się wychowankowie, nie zawsze musi utrudnić ich proces socjalizacji i wychowania.

Wartość integralnego wychowania

Integralne wychowanie ma szczególnie istotne znaczenie dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej oraz teorii wychowania. Należy także docenić jego wyjątkowe walory praktyczne, zwłaszcza w kontekście współczesnego kryzysu antropologicznego oraz pedagogicznego, mającego swój wyraz w wielości – niekiedy sprzecznych – nurtów, orientacji i teorii, dotyczących rozumienia istoty człowieka, jego rozwoju i wychowania. Nurty te mają z reguły charakter redukcjonistyczny, ograniczający rozumienie człowieka do pewnych tylko aspektów jego istoty bądź funkcjonowania: biologicznych, psychologicznych, socjologicznych, indywidualistycznych, praktycznych, a nawet sieciowych czy konsumpcyjno-rynkowych itp. Podczas gdy doświadczenie opisanej integralności wychowania ukazuje realistyczną wizję człowieka jako niepodzielną całość i może stanowić bardzo istotne wsparcie oraz podstawę do rodzenia dojrzałych, inteligentnych i twórczych osobowości i odnajdywania właściwych odpowiedzi na pilne wyzwania i potrzeby czasów, w których żyjemy.

Ponadto integralna pedagogika i edukacja, podkreślając osobowy, moralny, społeczny i religijny wymiar wychowania i nauczania, odbywa się na płaszczyźnie spotkania, tworzenia relacji (T. Gadacz, S. Kunowski, K. Wojtyła, M. Nowak) i obdarzania dojrzałym człowieczeństwem tych, którym dojrzałości jeszcze brakuje (M. Gogacz, L. Giussani, J. Tarnowski).

Jest to bardzo istotne, gdyż obecna edukacja i wychowanie borykają się z problemem zaniku osobowych relacji i autorytetu mistrza. Forsowanie współczesnego kształcenia „samotnych erudyków”, posiadających rozległą wiedzę i kompetencje, nie wprowadza ich na płaszczyznę mądrości i nie czyni ich usatysfakcjonowanymi, czyli szczęśliwymi, spełnionymi na wieczność. Wszak mądrość to umiejętność odróżnienia przyczyny od skutku i umiejętność widzenia wszystkich elementów konstytuujących daną rzeczywistość. Brak mądrości skutkuje nie tylko ignorancją, ale podatnością na manipulację.

Integralne wychowanie jest zatem uprawą potencjalności człowieka, jego życia osobowego, które jest zarówno dane, jak i zadane człowiekowi. Tak rozumiane wychowanie obejmuje: wychowanie poznania, wychowanie do miłości i mądrości, wychowanie wolności i odpowiedzialności, wychowanie religijne, wychowanie suwerenności i podmiotowości, szacunek dla wiary, godności osoby ludzkiej, historii, tradycji czy rodzimej kultury.

Postawy i umiejętności, które małe dzieci wnoszą z rodziny i przedszkola, procentują w szkole. Poza tym w przyszłości dzieci osiągają lepsze wyniki w nauce i lepiej funkcjonują w życiu społecznym. Istnieje więc potrzeba refleksji nad wychowaniem nowych pokoleń w kontekście podstaw antropologicznych pedagogiki integralnej, by zrozumieć na nowo wartość dzieciństwa, katolickiej edukacji przedszkolnej i wychowania, a jednocześnie wszystkich podmiotów wychowujących²⁹. Rozważania na temat integralnego wychowania w przedszkolach katolickich niech zakończy myśl: „Roztropny ogrodnik pielęgnuje przyszły owoc już w ziarnie czy młodej sadzonce. Jeśli owoc jest chory, to znaczy, że drzewo, które je wydało, jest słabe i zdegenerowane, nie owoc wymaga leczenia, lecz środowisko, w którym wyrósł”³⁰. Rodzina zatem ma prawo i obowiązek troszczyć się o integralny rozwój i wychowanie dziecka, współpracując ze wszystkimi środowiskami i instytucjami, szczególnie zaś działającymi w dziedzinie oświaty, kultury i ochrony zdrowia. Ma także prawo uzyskać w tym celu stosowne wsparcie ze strony państwa i Kościoła zgodnie z zasadą pomocniczości.

Na zakończenie chciałabym dopowiedzieć, że integralna pedagogika jest skarbcem, z którego można wydobyć „rzeczy stare i nowe” (por. Mt 13,52). Znajdujemy w nim nie tylko autorów starożytnych i średnio-wiecznych, ale również przedstawicieli filozofii i pedagogiki nowożytnej

²⁹ M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna...*, s. 342.

³⁰ D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, Olsztyn: WSP, 1998, s. 189.

i współczesnej, którym przyświecała faktyczna troska o całościowy rozwój człowieka zarówno na płaszczyźnie horyzontalnej, jak i wertykalnej. Jeśli zechcemy przyjąć, że wychowywać znaczy tyle co „pomagać duchowi ludzkiemu wstępować w rzeczywistość postrzeganą całościowo”³¹, i pojmemy wychowanie jako wprowadzanie w całą rzeczywistość, to nie popełnimy tak łatwo błędu redukcjonizmu definiowanego jako koncentracja na fragmencie rzeczywistości, przy równoczesnym negowaniu reszty, którą jest np. egzystencja tylko duchowych postaci, przede wszystkim Boga³².

Opracowując założenia integralnego wychowania w przedszkolu katolickim, nie należy pomijać rodzimych opracowań, których na szczęście nie brakuje.

Bibliografia

- Bruhlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań: „Pallottinum”, 2002, s. 314–324.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, 1993.
- Gogacz M., *Szkice o kulturze*, Kraków–Warszawa–Struga: Michaelinum, 1985.
- Dziewiecki M., *Pedagogika integralna*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek, 2010.
- Gejdoś M., *Troska o integralny rozwój i wychowanie człowieka*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003.
- Grocholewski Z., *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009.
- Giussani L., *Ryzyko wychowawcze*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2002.
- Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO, Paryż, 2.06.1980*, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie. Wybór tekstów*, wyd. 2, Rzym–Lublin: RW KUL, 1988.

³¹ L. Giussani. *Ryzyko wychowawcze*, Kielce: „Jedność”, 2002, s. 91.

³² Zob. M. Gejdoś, *Troska o integralny rozwój i wychowanie człowieka*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003, s. 208.

- Jan Paweł II, *Przemówienie do nauczycieli, uczniów i ich rodziców ze szkół katolickich z regionu Lacjum, 1983*, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, Kraków: Wydawnictwo A.A., 2009, s. 268–269.
- Karczewska J., *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Wydawnictwo UJK, 2012.
- Klus-Stańska D., Suświłło M. (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, Olsztyn: WSP, 1998.
- Konstytucja duszpasterska o Kościele współczesnym „Gaudium et spes”*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań: „Pallottinum”, 2002.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo SWPR, 2009, s. 9–28.
- Krasnodębski M., *Uprawa intelektu jako wyzwanie dla współczesnego wychowania*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teorie wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1996.
- Lejzerowicz M., Stankiewicz T., Krasnodębski M. (red.), *Nowy nauczyciel – nowa szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo SWPR, 2014, s. 163–172.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2007.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków: „Impuls”, 2003.
- Kukołowicz T., *Stefana Kunowskiego koncepcja wychowania integralnego*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1985.
- Maj A., *Integralne wychowanie w szkole katolickiej. Koncepcja i jej rola we współczesnych tendencjach pedagogicznych*, Lublin: „Polihymnia”, 2010.
- Opiela M. (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2014.
- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu Edmunda Bojanowskiego a wyzwania współczesności*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna” 5–6 (2013–2014), z. 12–13, s. 229–267.
- Opiela M.L. (red.), *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Dębica: Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP, 2010.
- Rynio A., *Atrakcyjność pedagogicznego przesłania Jana Pawła II*, „Roczniki Teologiczne” 53 (2006), z. 10, s. 61–78.
- Rynio A., *Atrakcyjność wychowania chrześcijańskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007, s. 672–689.

- Rynio A., *Integralne wychowanie osoby konsekwencją przyjmowania „antropologii adekwatnej”*, „Wychowanie na co Dzień” 4/5 (2005), s. 20–25.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2004.
- Rynio A., *Obiektywna wartość pedagogicznego przesłania Jana Pawła II*, w: K. Chałas (red.), *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki. Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość*, t. 3, Lublin–Kielce: „Jedność”, 2006, s. 21–39.
- Rynio A., *Spójeczno-kulturowy wymiar osoby podstawą integralnego wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, w: D. Kubinowski (red.), *Pedagogika kultury*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006, s. 101–122.
- Skrzyniarz R., Lendzion A., Braun K. (red.), *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, Lublin: TN KUL, 2012.
- Wilk S., Kiciński A., Łuczyński A., Opiela M., Smagacz A. (red.), *Drogowskazy wychowania*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin: TN KUL, 2000.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN, 1975.

KS. JACEK SIEWIORA

Wychowanie religijne dzieci w posłudze homiletycznej

Religious upbringing of children in homiletic ministration

Streszczenie

Wychowanie religijne jest procesem, w ramach którego młodemu człowiekowi ukazuje się ideały moralne, wzory zachowań, mające swoje źródło w Ewangelii, ale przede wszystkim budowana jest jego wiara. W tym procesie aktywnie uczestniczy, co oczywiste, Kościół, wykorzystując dostępne dla siebie środki. Uprzywilejowana pozycja homilii jako narzędzia realizowania wychowania religijnego ma swoje źródło w liturgii i zakorzenieniu w lekturze Słowa Bożego.

Słowa kluczowe: homilia, wychowanie religijne, wiara, chrześcijańskie ideały.

Abstarct

Religious upbringing is a process in which young man is presented with moral ideals and patterns of behavior originating from Gospel, but above all, his faith is shaped. Church, undoubtedly plays an active role in this process utilizing its resources. The privileged status of homily as a method of fulfilling religious education originates from liturgy and is rooted to lecture of the Word of God.

Keywords: homily, religious upbringing, faith, christian ideals.

Wstęp

Stawanie się dojrzałym człowiekiem, dokonujące się w procesie wychowania i samowychowania, jest najpiękniejszym zadaniem, jakie stoi przed każdą osobą. Jednak obiektywna kruchość ontyczna i aksjologiczna wychowanka domaga się mądrego towarzyszenia mu w realizacji tego zadania. Towarzyszenie innym w tym procesie jest niezwykłym wyzwaniem wynikającym przede wszystkim z mądrego rozumienia miłości bliźniego.

To wychowawcze towarzyszenie w duchu miłosnej troski o rozwój wychowanka podejmują przede wszystkim rodzice, ale także Państwo i Kościół. Kościół realizuje swoje zadanie w tym obszarze przede wszystkim przez katechezę, ale także przez posługę homiletyczną adresowaną do dzieci. I właśnie przedmiotem naszej refleksji stanie się rola homilii w procesie wychowania religijnego młodego pokolenia.

Wychowanie religijne

Wychowanie religijne jako ważna część całościowo rozumianego procesu wychowania definiowane jest jako „system wychowania oparty na podporządkowaniu działalności edukacyjnej założeniom jakiegoś wyznania”¹, w tym przypadku rzymskokatolickiego. Innymi słowy, „wychowanie religijne jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, które powodują pogłębianie się więzi łączących człowieka z Bogiem i Boga z człowiekiem”². Uwzględniając duchowy wymiar egzystencji człowieka, wychowanie religijne obejmuje w zasadzie wszystkie płaszczyzny życia osoby i dlatego uznaje się, że odnosząc się do sfery ludzkiego myślenia i działania, ma tym samym wymiar indywidualny i społeczny³. Realizacja tego procesu domaga się więc świadomego uwzględnienia specyficznej struktury ludzkiej religijności, przede wszystkim okresu rozwoju religijnego każdej osoby, działania różnorodnych czynników ułatwiających lub utrudniających jej rozwój religijny. Ta niezwykła więź, jaka łączy człowieka z Bogiem, jest relacją, ponieważ relacją nazywamy to, co wiąże dwa byty, w tym wypadku dwie osoby: Boga i człowieka. Dlatego też wychowania religijnego nie można realizować niezależnie od człowieka i Boga⁴. Kluczowy wydaje się tu akt świadomego i odpowiedzialnego zaangażowania samego wychowawcy i wychowanków w ten proces, który powinien się stawać odkrywaniem doświadczenia rzeczywistości wiary, a następnie samego siebie, prawdy, dobra i piękna⁵. W swojej istocie proces

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 466.

² M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, 1993, s. 37.

³ Zob. H. Rynio, *Wychowanie religijne*, w: F. Adamski i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 450.

⁴ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, s. 39.

⁵ Zob. H. Rynio, *Wychowanie religijne*, s. 450.

wychowania religijnego jest nakierowany na przepracowanie rozumienia rzeczywistości religijnej. Pojmowanie jej przez dziecko charakteryzuje się dominacją tych samych cech, które określają w tym wieku spojrzenie dziecka na świat, czyli synkretyzm i atomizm, prymitywny realizm, fenomenizm i kontaminacja, dziecięcy egocentryzm, antropomorfizm, artyficyjizm i instrumentalizm, iluzjonizm, animizm i finalizm, alogiczność, nocjonizm, werbalizm, rytualizm oraz nastawienie magiczne⁶.

W wymiarze indywidualnym wychowanie religijne realizuje się w kontekście podstawowych sytuacji życia ludzkiego, którymi są: akt narodzin, nawiązywanie kontaktów z innymi, nauka w przedszkolu i szkole, dojrzewanie, wchodzenie w dorosłość, podjęcie pracy zawodowej, tworzenie własnej rodziny, realizacja powołania życiowego, doświadczenie choroby, przeżywanie szczęścia i smutku, winy i przebaczenia czy wreszcie przygotowanie na śmierć. W wymiarze społecznym natomiast wychowanie religijne zabezpiecza oraz wprowadza w religijny wymiar kultury⁷. Choć z konieczności wpisuje się więc w procesy inkulturacji i uspołecznienia, to jednak nie utożsamia się z nimi ani się do nich nie sprowadza⁸. Należy raczej uznać, że przez wychowanie religijne dana osoba jest wprowadzana w swoisty sposób widzenia świata, styl życia, zasady preferencyjne, normy, wzorce postępowania i wartości, które są ważne dla konkretnej grupy religijnej. Z całą pewnością więc można uznać, że w wychowaniu religijnym podstawową rolę odgrywa sumienie człowieka i obowiązek jego kształtowania⁹ na podstawie Prawa Bożego. Aby jednak koncepcja wychowania chrześcijańskiego była istotną propozycją w obecnym kontekście kulturalnym, zakłada się, że nie może ona być ani abstrakcyjna, ani ahistoryczna, powinna natomiast korespondować z oczekiwaniami i wymaganiami naszych czasów. Potrzebne jest tu umiejętne otwarcie na formułowanie celów wychowania chrześcijańskiego i dróg ich realizacji przy uwzględnieniu dorobku nauk o wychowaniu, jednak odczytywanych w duchu wiary¹⁰. Warto w tym miejscu sięgnąć po panoramę, jaką daje

⁶ Zob. Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, t. 1, *Dziecko*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005, s. 174–175; zob. także M. Szymański, *Psychologiczne aspekty Mszy Świętej z udziałem dzieci*, Wrocław 2008, s. 124, www.dbc.wroc.pl/Content/2570/Szymanski.pdf [dostęp: 2.12.2015].

⁷ Zob. H. Rynio, *Wychowanie religijne*, s. 450.

⁸ Zob. G. Groppo, *Wychowanie chrześcijańskie*, w: R. Szpakowski (red.), *Słownik katechetyczny*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2007, s. 982.

⁹ Zob. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin: Fundacja „Servire Veritati”, Instytut Edukacji Narodowej, Wydawnictwo KUL, 2013, s. 352n.

¹⁰ Zob. G. Groppo, *Wychowanie chrześcijańskie*, s. 982.

soborowa *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*. Już na samym początku (nr 2) tego dokumentu wytyczono pięć celów wychowania chrześcijańskiego:

1. Powinno być ono stopniowym inicjowaniem do tajemnicy zbawienia: „Wychowanie to zdąża nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej, [...] lecz ma na względzie przede wszystkim to, aby ochrzczeni, wprowadzani stopniowo w tajemnicę zbawienia, stawali się z każdym dniem coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary”.
2. Powinno być wprowadzaniem do życia liturgiczno-sakramentalnego przez nabywanie tej autentycznej religijności wewnętrznej, jaka swój wzór ma w postawie Chrystusa wobec Ojca: „Niechaj (ochrzczeni) uczą się chwalić Boga Ojca w duchu i w prawdzie, zwłaszcza w kulcie liturgicznym”.
3. Należy zadbać, aby było ukierunkowane na uczenie się przez dzieci chrześcijańskiego życia moralnego: „niechaj (dzieci) zaprawiają się w prowadzeniu własnego życia wedle nowego człowieka w sprawiedliwości i świętości prawdy, w ten sposób niech stają się ludźmi doskonałymi na miarę wieku pełności Chrystusowej i przyczyniają się do wzrostu Ciała Mistycznego”.
4. Powinno być konsekwentnym wprowadzaniem do dzieła apostołatu chrześcijańskiego: „świadomi swego powołania niech się przyzwyczajają dawać świadectwo nadziei, która w nich jest”.
5. Powinno być stopniowym inicjowaniem do diakonii autentycznych wartości ludzkich, we współpracy ze wszystkimi ludźmi na rzecz bardziej ludzkiego, bardziej wolnego i bardziej spokojnego świata i tym samym „pomagać w chrześcijańskim kształtowaniu świata, dzięki któremu wartości naturalne włączone do pełnego rozumienia człowieka odkupionego przez Chrystusa przyczynią się do dobra całej społeczności”¹¹.

Przed laty, jako owoc refleksji nad wychowaniem religijnym podjętym przez Sobór Watykański II, na gruncie polskim biskupi zaproponowali bardzo dojrzałą i kompleksową wizję wychowania chrześcijańskiego i jego roli w kształtowaniu człowieka i społeczeństwa, która wciąż przedstawia się jako aktualna¹². Można w nim wyodrębnić siedem obszarów:

¹¹ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, nr 2, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań: „Pallottinum”, 1986.

¹² *Deklaracja w sprawie wychowania katolickiej młodzieży w Polsce*, z dn. 14.09.1973, w: Konferencja Episkopatu Polski, *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945–1974*, Paryż: Éditions du Dialogue, 1975, s. 758–759.

1. U podstaw tego systemu wychowawczego musi się znaleźć prawda o godności człowieka, każdej bez wyjątku osoby ludzkiej. Sformułowanie tego założenia dokonywało się w kontekście doświadczenia działalności totalitaryzmów, które odcisnęły swoje ponure piętno na społeczeństwach europejskich w XX wieku. Głównym celem wskazania na ludzką godność była więc troska o potrzebę obrony młodego pokolenia przed demoralizacją. Biskupi zdecydowanie zauważają, że w społeczności wychowywanej po chrześcijańsku ta podstawowa prawda znajduje swoje najgłębsze uzasadnienie w prawdzie, iż człowiek zajmuje szczególne miejsce w Bożym planie. Przede wszystkim jest stworzony na obraz Boży, odkupiony miłością Syna Bożego, Jezusa Chrystusa oraz powołany do współdziałania z Bogiem w urządzaniu świata i do uczestniczenia w życiu Boga na całą wieczność.
2. Wychowanie jest rozumiane w ścisłym powiązaniu z odkrywaniem sensu i celu życia ludzkiego. W konsekwencji ci, którzy podejmują się dzieła wychowania, muszą – zdaniem biskupów – sobie i młodzieży jasno odpowiadać na pytanie: po co człowiek żyje na świecie i do czego zdąża? Zwracają przy tym uwagę, że doskonalenie swojej osobowości czy tworzenie dobra dla innych ludzi i dla przyszłych pokoleń jest tylko częściową odpowiedzią na to pytanie. Nadanie im sensu ostatecznego przez chrześcijaństwo pozwala tym samym ukazać pełnię życia ludzkości zjednoczonej z Bogiem jako cel i wynik sprawiedliwego życia człowieka.
3. System wychowawczy, afirmując godność człowieka i określając cel jego życia i działania, powinien konsekwentnie formułować jasne wymagania moralne, podjęcie których będzie pozwalało na ocenę ludzkiego postępowania i nadanie mu wartości moralnie dobrych. Wśród tych wymagań moralnych wyakcentowano zasadę czynienia dobra dla innych. Stało się tak z dwóch powodów, gdyż jest ona gwarantem realizowania własnego życia jako prawdziwie ludzkiego, a z perspektywy chrześcijańskiej jest podjęciem przykazania miłości, które sformułował Jezus.
4. Zwrócenie uwagi na fakt, że w procesie wychowania ważne jest także ukształtowanie prawidłowego stosunku do pracy, stanowi czytelną próbę wskazania na stałą potrzebę aktualizacji procesu wychowania. Pojmowanie pracy jako działania właściwego tylko osobie ludzkiej, koniecznej dla jej pełnego rozwoju, pozwoli patrzeć na jej owoce nie tylko z perspektywy budowania dobrobytu, ale dostrzec także ich wpływ na budowanie tożsamości osoby i umacnianie więzów międzyludzkich.

5. W systemie wychowania religijnego ogromne znaczenie ma akcentowanie roli życia we wspólnocie. Wspólnota ma bowiem ogromny wpływ na rozwój jednostki od pierwszych chwil życia i pomaga jej w osiągnięciu pełni człowieczeństwa. Z tego też powodu wychowanie chrześcijańskie ukazuje doskonały wzór rodziny żyjącej w trwałej miłości, odpowiedzialnej za dobro dziecka i uświęconej przez obecność w niej Boga. Stanowi więc niezastąpiony czynnik budowania ładu i dobra społecznego.
6. Ostatnim, ale bynajmniej nie najmniej istotnym aspektem wychowania religijnego, na jaki zwrócili uwagę biskupi, jest konieczność ukazywania ludziom drogi przewyciężania słabości i egoizmu. Istotą tego obszaru wychowania jest nie tylko wezwanie do walki z wadami i nałogami, lecz nauka, co to znaczy żyć w pełni po ludzku, czyli wskazanie sensu podejmowania odpowiedzialności za własne czyny.

Odkrywanie przed wychowankami sensu życia wymaga niewątpliwie ciężkiej „pracy duszy”, jak słusznie zauważył I.D. Bech. Jeśli jednak takie działania podejmowane w procesie kształcenia będą miały charakter ciągły, systematyczny i celowy, można mówić o wytworzeniu u wychowanków gotowości koncentracji na osiągnięcie moralnych i duchowych wartości¹³.

Homilia w procesie wychowania religijnego

Jeżeli wychowanie religijne jest realizowaniem czynności wychowawczych, wyznaczonych zasadami, wspartymi na bytowej strukturze człowieka i ontycznej otwartości na to, co nadprzyrodzone, to w praktyce będzie ono zmierzać do realizacji nadrzędnego celu, jakim jest wzrastanie w wierze. Warto przytoczyć odnoszące się do materii naszych rozważań słowa Benedykta XVI: „Kiedy wypowiadamy słowa: «Wierzę w Boga», jak Abraham mówimy: «Ufam Ci, zdaję się na Ciebie, Panie», ale nie jak do Osoby, do której zwracamy się tylko w trudnych momentach bądź której poświęcamy parę chwil w ciągu dnia czy tygodnia. Mówienie «Wierzę w Boga» znaczy, że On jest fundamentem całego naszego życia, pozwalamy, by Jego Słowo nadawało kierunek każdemu dniowi, poprzez konkretne wybory, nie lękając się, że w ten sposób stracimy coś z nas samych.

¹³ Zob. I.D. Bech, *Wychowannja osobystosti*, Kyiv: Wydawnictwo „Lybid”, 2008, s. 639.

Kiedy podczas obrzędu chrztu trzykrotnie pada pytanie: «Wierzycie?» – w Boga, w Jezusa Chrystusa, w Ducha Świętego, święty Kościół katolicki i inne prawdy wiary, potrójną odpowiedź daje się w liczbie pojedynczej: «Wierzę», ponieważ to w moim osobistym życiu musi nastąpić przełom dzięki darowi wiary, to moja egzystencja ma się zmienić, nawrócić się. Za każdym razem, kiedy uczestniczymy w chrzcie, powinniśmy zadawać sobie pytanie, jak żyjemy na co dzień wielkim darem wiary”¹⁴.

Kościół jest więc zobowiązany do podejmowania właściwych mu działań i wykorzystania środków, mających na celu wspieranie procesu rozwoju wiary swoich członków. Wydaje się, że w kręgu tych środków homilia stanowi uprzywilejowaną formę. Najnowsze Dyrektorium Homiletyczne zwraca uwagę, że ta uprzywilejowana rola homilii ma swoją przyczynę w fakcie, iż nieodłącznie należy ona do liturgii, a więc tym, co odróżnia homilię od innych form nauczania kościelnego, jest jej kontekst liturgiczny. „Liturgia słowa i liturgia Eucharystii razem obwieszczają cudowne dzieło Boże naszego zbawienia w Chrystusie”¹⁵. Ten niezwykle kontekst liturgiczny jest kluczem do interpretacji fragmentów biblijnych proklamowanych w trakcie celebracji i nadaje swoistą dynamikę homilii, która wychodząc od refleksji nad znaczeniem czytań i modlitw z danej celebracji w świetle tajemnicy paschalnej, prowadzi zgromadzenie do celebracji eucharystycznej, w której zebrani uczestniczą¹⁶.

Należy więc przyjąć, iż kluczową z perspektywy wiary dla wychowania religijnego, realizowanego przez posługę homiletyczną, jest zasada wierności Bogu i człowiekowi. Można z niej wyodrębnić zasady podrzędne, które trafnie tłumaczą istotę wierności Bogu i człowiekowi. W tym miejscu zasadne wydaje się przytoczyć tylko niektóre z nich¹⁷, z jednoczesnym odwołaniem się do przykładów realizacji tych zasad w praktyce na przykładzie jednej serii wydawniczej z propozycjami homilii na Msze Święte z udziałem dzieci.

Zasada wierności Bogu Ojcu, od którego wszystko bierze swój początek i ku Niemu zmierza. „Jak Chrystus stanowi centrum historii zbawienia, tak tajemnica Boga jest centrum, od którego historia zbawienia bierze swój początek i ku któremu jest skierowana jako do celu ostatecznego. Chrystus

¹⁴ Benedykt XVI, *Audiencja generalna* (23.01.2013), „L'Osservatore Romano” 3–4 (2013), s. 48.

¹⁵ Kongregacja ds. Kultu Bożego i Dyscypliny Sakramentów, *Dyrektorium homiletyczne*, Poznań: „Pallottinum”, 2015, nr 18.

¹⁶ Tamże, nr 15.

¹⁷ Zob. J. Mastalski, *Modlitwa kapłańska*, Kraków: Wydawnictwo „Homo Dei”, 2014, s. 184–186.

ukrzyżowany i zmartwychwstały prowadzi ludzi do Ojca, posyłając Ducha Świętego do Ludu Bożego”¹⁸. Zasada ta jest akcentowana w materiałach homiletycznych poprzez podejmowanie następujących tematów: „Zgoda na wolę Bożą”, „Szukanie Boga”, „Konieczność wiary”¹⁹ czy „Potrzeba dawania świadectwa wiary”²⁰.

Zasada wierności Jezusowi Chrystusowi, który jest żywym centrum przepowiadania chrześcijańskiego. „Ponieważ przede wszystkim przez Jezusa Chrystusa, Słowo Boże Wcielone, ingeruje Bóg w życie świata i objawia siebie ludziom, stąd Chrystus jest centrum orędzia ewangelicznego w ramach historii zbawienia”²¹. W przywołanej serii wydawniczej zaproponowano kaznodziejom wygłoszenie homilii m.in. na następujące tematy odnoszące się do Osoby Jezusa: „Jezus Boży Syn, prawdziwy Bóg i Człowiek”, „Wcielenie Syna Bożego”, „Konieczność poznania Jezusa”²², „Ukrzyżowany dla nas i naszego zbawienia”²³.

Zasada wierności Duchowi Świętemu, w którym Bóg Ojciec zwraca się do człowieka przez Jezusa Chrystusa. „Duch Święty będzie Pocieszycielem Apostołów oraz Kościoła, jako stale obecny wśród nich – choć niewidzialny – Nauczyciel tej samej Dobrej Nowiny co Chrystus. «Naucz» i «przypomni» – to znaczy nie tylko, że w sobie właściwy sposób będzie nadal pobudzał do rozpowszechniania Ewangelii zbawienia, ale znaczy także, iż będzie dopomagał we właściwym zrozumieniu treści Chrystusowego Orędzia, że zapewni mu ciągłość i tożsamość”²⁴. Prawda o Trzeciej Osobie Trójcy Świętej przedstawiona była w analizowanych materiałach homiletycznych, m.in. w następujących tematach: „Duch Święty darem

¹⁸ Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Ogólna instrukcja katechetyczna „Directorium catechisticum generale”*, nr 41.

¹⁹ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Listopad 2010–marzec 2011*, Tarnów: „Biblos”, 2010, s. 18n., 34, 57, 65n., 73n., 93.

²⁰ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Luty–czerwiec 2012*, Tarnów: „Biblos”, 2012, s. 106; tenże, *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2013*, Tarnów: „Biblos”, 2013, s. 84; tenże, *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Grudzień 2013–marzec 2014*, Tarnów: „Biblos”, 2013, s. 82.

²¹ Tamże, nr 40.

²² Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Grudzień 2013–marzec 2014*, s. 20n., 25n., 31n., 47n., 51n.

²³ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2014*, Tarnów: „Biblos”, 2014, s. 17n.

²⁴ Jan Paweł II, *Encyklika „Dominum et Vivificantem” o Duchu Świętym w życiu Kościoła i świata*, nr 4, Rzym 1986.

Boga Ojca i Syna Bożego”, „Duch Święty przemienia człowieka”, „Jeden Bóg w Trzech Osobach”²⁵, „Działanie Ducha Świętego”²⁶.

Zasada wierności Biblii. „Pismo św. musi otrzymać w nauczaniu [...] główne miejsce, gdyż jest ono natchnionym słowem Bożym i dlatego najważniejszą ze wszystkich ksiąg do nauczania, którymi Kościół się posługuje. Pismo św. przedstawia działanie Boga, przez które On nam się objawia. Sposób przedstawiania w Piśmie św. jest tak żywy i konkretny, że w szczególny sposób odpowiada uzdolnieniom człowieka. Przy tym jest ono wyraźnie przyporządkowane zbawieniu ludzi”²⁷. Zasada ta realizowana była w kilku propozycjach przywoływanej serii: „Biblia księgą życia”²⁸, „Aby poznać Pana Boga, trzeba czytać Biblię”²⁹, „Biblia, czyli Pismo Święte”³⁰.

Zasada wierności liturgii Kościoła, stanowiącej uobecnienie tajemnicy paschalnej Chrystusa oraz budującej wspólnotę Kościoła. Homilia w sprawowaniu Mszy Świętej zmierza do tego, by głoszone słowo Boże wraz z liturgią eucharystyczną stawało się „przepowiadaniem przedziwnych dzieł Bożych w historii zbawienia, czyli w misterium Chrystusa”³¹. Tym samym, będąc wyjaśnieniem słowa Pisma Świętego, powinna prowadzić wspólnotę wiernych do czynnego sprawowania Eucharystii, tak „aby przestrzegali w życiu zobowiązań płynących z sakramentu, który z wiarą przyjęli”³². Wychowanie liturgiczne jest więc nie tylko przekazem teologicznej wiedzy dotyczącej Eucharystii, ale przede wszystkim kształtowaniem postaw eucharystycznych³³. Idzie o kształtowanie czynników myśli, uczuć oraz działania, czyli umiejętności zachowania się podczas liturgii. Zasada ta znalazła odzwierciedlenie w następujących propozycjach

²⁵ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Marzec-czerwiec 2014*, Tarnów: „Biblos”, 2014, s. 79n., 93n., 99n.

²⁶ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Luty-czerwiec 2012*, s. 93n.

²⁷ J. Hofinger (red.), *Katechetik heute*, Freiburg: Herder, 1961, s. 355.

²⁸ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Luty-czerwiec 2012*, s. 60n.

²⁹ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Marzec-czerwiec 2014*, s. 62n.

³⁰ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Luty-czerwiec 2013*, Tarnów: „Biblos”, 2013, s. 958n.

³¹ *Konstytucja o Liturgii Świętej „Sacrosanctum concilium”*, nr 35, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*.

³² Tamże, nr 10.

³³ Zob. M. Zajac, *Wychowanie eucharystyczne dziecka przygotowującego się do I spowiedzi i Komunii Świętej*, „Currenda” 3 (2005), s. 352.

tematycznych: „Modlitwa leczy serce człowieka”³⁴, „W sakramentach dostępujemy uświęcenia”³⁵, „Sakrament namaszczenia chorych”, „Wia-tyk – ostatni sakrament człowieka wierzącego”, „Małżeństwo w zamyśle Bożym”³⁶, „Uczestniczyć godnie we Mszy Świętej”³⁷, „Chrzest – początek życia z Bogiem”³⁸, „Chrzest wyzwala człowieka”³⁹, „Odzyskiwać czystość duszy”, „Uświęcać świątynię duszy”⁴⁰.

Zasada aktualizacji. Polega na odczytywaniu znaków czasu, czyli owocnym dialogu Kościoła ze światem. W dokumentach Kościoła przyjmuje się, że homilia jest aktualizacją Słowa Bożego. Poprzez analogię, tak jak w Wielkiej Modlitwie Eucharystycznej, sam Jezus Chrystus jest obecny jako składający ofiarę, tak w homilii jest On obecny jako przemawiający. Aktualizacja Słowa Bożego w liturgii nie polega tylko na przypominaniu wydarzeń zbawczych z przeszłości, lecz jest dokonywaniem się słów i czynów Jezusa w danym misterium, przez co spełnia funkcję mistagogiczną i sama homilia jest Słowem Bożym⁴¹. Dlatego właśnie Kościół domaga się, aby homilia była dostosowana do potrzeb danej wspólnoty, by dawała inspirację i natchnienie⁴². Papież Franciszek przypomina o tym wprost w *Evangelii gaudium*: „Duch, który inspirował Ewangelie i działa w Ludzie Bożym, wskazuje również, jak powinno się wsłuchiwać w wiarę ludu i jak powinno się głosić słowo w każdej Eucharystii. Stąd przepowiadanie chrześcijańskie znajduje w sercu kultury ludu źródło wody żywej, zarówno żeby wiedzieć, co należy mówić, jak i znaleźć właściwy sposób, by to powiedzieć”⁴³. Rozumienie tej prawdy pozwala wykorzystać posługę homi-

³⁴ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Marzec–czerwiec 2011*, Tarnów: „Biblos”, 2011, s. 21n.

³⁵ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2011*, Tarnów: „Biblos”, 2011, s. 40n.

³⁶ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Luty–czerwiec 2013*, s. 104n., 106n., 111n.

³⁷ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2011*, s. 56n.

³⁸ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Grudzień 2013–marzec 2014*, s. 54n.

³⁹ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Marzec–czerwiec 2014*, s. 34n.

⁴⁰ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Luty–czerwiec 2012*, s. 28n., 54n.

⁴¹ Zob. G. Siwek, *Homilia szczególna formą przepowiadania*, „Materiały Homiletyczne” 188 (2000), s. 39–47.

⁴² Tamże, nr 8.

⁴³ Papież Franciszek, *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium”*, nr 139, Watykan 2013.

letyczną w świadomym kształtowaniu charakteru wychowanka. Specyfika procesu kształtowania tożsamości polega bowiem na tym, iż niejednokrotnie u młodego człowieka górę bierze spontaniczność, a nie zrównoważony, zaplanowany i kierowany rozwój. Brak niezbędnych narzędzi umysłowych, umożliwiających wszechstronne poznanie wartości moralnej uczynków, sprawia, że dziecko potrzebuje wsparcia w procesie odkrywania prawdy o tym, co jest dobre, a co złe. Samo z siebie ma bowiem problem z ustaleniem przyczyn i celów właściwego moralnego działania, dlatego ogranicza się, co najwyżej, do zachowania poprawności zewnętrznej formy, naśladowując w tym otoczenie⁴⁴.

Proces formacji powinien się dokonywać w kontekście codzienności, a związane z nim odszukiwanie obrazu Boga w człowieku powinno odpowiadać na wymagania naszych czasów. Nie można go zatem wyprowadzać z Biblii czy z dokumentów Kościoła drogą zwyczajnej dedukcji. Powinno sformułować swoje cele i planować swoje strategie w świetle wiary, ale z uwzględnieniem nauk o wychowaniu. Wychowanie chrześcijańskie jest bowiem wychowaniem autentycznie ludzkim i aktualnym, czyli odpowiada rodzajowi kultury naszych czasów, widzianej jednak w duchu wiary⁴⁵. W przywołanej serii materiałów autorzy homilii poruszali w tym obszarze następujące zagadnienia: „Konieczność pracy nad sobą”, „Umiejętność wykorzystania czasu”, „Poznanie prawdy o sobie”⁴⁶, „Grzechy pychy i gniewu”⁴⁷ czy wreszcie „Konieczność kształtowania w sobie ducha ofiary”⁴⁸.

⁴⁴ I.D. Bech, *Wychowannja osobystosti*, s. 742.

⁴⁵ Zob. G. Groppo, *Wychowanie chrześcijańskie*, s. 982.

⁴⁶ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Listopad 2010–marzec 2011*, s. 28n., 47n., 85n., 116n.; tenże, *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2011*, s. 11n., 83n.; tenże, *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Marzec–czerwiec 2014*, s. 42.

⁴⁷ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Listopad 2010–marzec 2011*, s. 32n.; tenże, *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Marzec–czerwiec 2011*, s. 15n., 26n.; tenże, *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2012*, Tarnów: „Biblos”, 2012, s. 15n., 22n., 47n.

⁴⁸ Zob. J. Siewiora (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Grudzień 2012–luty 2013*, Tarnów: „Biblos”, 2013, s. 66.

Zakończenie

Wychowanie religijne jest procesem, w ramach którego młodemu człowiekowi ukazywane są ideały moralne, wzory zachowań mające swoje źródło w Ewangelii, ale przede wszystkim budowana jest jego wiara. Homilia jako jedno z narzędzi tego procesu, korzystająca z rozmaitych metod, takich jak: zachęty, upomnienia i pouczenia, pozwala wprowadzić wychowanka w świat wiary. Uwzględniając zarówno celebrowaną tajemnicę, jak i szczególne potrzeby słuchaczy, pozwala się zbliżyć dzieciom do Boga i odkrywać, na czym polega życie prawdziwie chrześcijańskie. Wspólnota chrześcijańska musi więc być świadoma potrzeby dokonywania nieustannej aktualizacji prawd wiary czerpanych z Biblii i Tradycji, określając, jak należy je rozumieć w ciągle nowych warunkach życia na użytek wciąż nowych i zmieniających się odbiorców.

Bibliografia

- Bech I.D., *Wychowannja osobystosti*, Kyiv: Wydawnictwo „Lybid”, 2008.
- Benedykt XVI, *Audiencja generalna (23 stycznia 2013)*, „L'Osservatore Romano” 3–4 (2013).
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, 1993.
- Grosso G., *Wychowanie chrześcijańskie*, w: R. Szpakowski (red.), *Słownik katechetyczny*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2007.
- Hofinger J. (hrsg.), *Katechetik heute*, Freiburg: Herder, 1961.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Dominum et Vivificantem” o Duchu Świętym w życiu Kościoła i świata*, Rzym 1986.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Ogólna instrukcja katechetyczna „Directorium catechisticum generale”*, Watykan 1971.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945–1974*, Paryż: Éditions du Dialogue, 1975.
- Kongregacja ds. Kultu Bożego i Dyscypliny Sakramentów, *Dyrektorium homiletyczne*, Poznań: „Pallottinum”, 2015.
- Mastalski J., *Modlitwa kapłańska*, Wydawnictwo „Homo Dei”, Kraków 2014.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- Papież Franciszek, *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium”*, nr 139, Watykan 2013.

- Rynio H., *Wychowanie religijne*, w: F. Adamski i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Listopad 2010–marzec 2011*, Tarnów: „Biblos”, 2010.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Marzec–czerwiec 2011*, Tarnów: „Biblos”, 2011.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2011*, Tarnów: „Biblos”, 2011.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Luty–czerwiec 2012*, Tarnów: „Biblos”, 2012.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2012*, Tarnów: „Biblos”, 2012.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Grudzień 2012–luty 2013*, Tarnów: „Biblos”, 2012.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Luty–czerwiec 2013*, Tarnów: „Biblos”, 2013.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2013*, Tarnów: „Biblos”, 2013.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Grudzień 2013–marzec 2014*, Tarnów: „Biblos”, 2013.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Marzec–czerwiec 2014*, Tarnów: „Biblos”, 2014.
- Siewiora J. (red.), *Dzieciom na drogę. Homilie dla dzieci. Wrzesień–listopad 2014*, Tarnów: „Biblos”, 2014.
- Siwek G., *Homilia szczególna formą przepowiadania*, „Materiały Homiletyczne” 188 (2000).
- Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań: „Pallottinum”, 1986.
- Szymański M., *Psychologiczne aspekty Mszy Świętej z udziałem dzieci*, Wrocław 2008, www.dbc.wroc.pl/Content/2570/Szymanski.pdf [dostęp: 2.12.2015].
- Walesa Cz., *Rozwój religijności człowieka*, t. 1, *Dziecko*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin: Fundacja „Servire Veritati”, Instytut Edukacji Narodowej, Wydawnictwo KUL, 2013.
- Zajac M., *Wychowanie eucharystyczne dziecka przygotowującego się do I spowiedzi i Komunii Świętej*, „Currenda” 3 (2005).

Zgromadzenia zakonne w służbie rodzinie i wychowaniu

Religious congregations in the service of the family and upbringing

Streszczenie

Osoby zakonne tworzą wspólnoty określane mianem rodzin zakonnych wzorowanych na rodzinie naturalnej. Tworzą je siostry/bracia realizujący swe macierzyństwo/ojcostwo duchowe poprzez wypełnianie ślubów zakonnych i posługę bliźnim. Ta analogia jest podstawą służby rodzinie i wychowania najmłodszych przede wszystkim w wymiarze duchowym. Dokonuje się także poprzez bezpośrednią pracę i udzielaną pomoc w trosce o ich rozwój w wierze, w ich codziennych potrzebach i problemach oraz jako wsparcie w realizacji ról życiowych. Służba ta wymaga kontynuacji działalności zgromadzeń i dostosowywania do aktualnych warunków, aby posiadała cechy stałości i budziła zaufanie oraz była adekwatna do rzeczywistości. Modyfikacje sposobów realizacji działań opiekuńczych i edukacyjnych w zmieniającej się rzeczywistości wzmacniają i ubogacają służbę dzięki odczytywaniu potrzeb i właściwego poszczególnym zgromadzeniom sposobu reagowania na potrzeby i problemy osób i rodzin, odnawiające się w społeczeństwie w coraz to nowej formie.

Słowa kluczowe: rodzina, osoby zakonne, służba, wychowanie, świadectwo, macierzyństwo, ojcostwo, kontynuacja, zmiana.

Abstract

The religious form communities called religious families modeled on the natural family. They are formed of sisters/brothers who realize his spiritual maternity/paternity fulfilling religious vows and the ministry for others. This analogy is the basis for fulfilling the service for the family and upbringing of children, above all in the spiritual dimension. This is done also through direct work and their help in caring for their growth in faith, in their daily needs and concerns as well as support in the implementation of life roles. This service requires a continuation of activity of congregations and adapt to current conditions in order to have characteristics of stability and confidence in, and was adequate to reality. Modifications of ways to implement care and educational activities in the changing

reality strengthen and enrich the service by reading needs and appropriate of individual congregations ways of responding to the needs and problems of individuals and families renewing in the society in ever new form.

Keywords: family, the religious, service, upbringing, certificate, maternity, paternity, continuation, change.

Wstęp

Rola zgromadzeń zakonnych w służbie rodzinie i wychowaniu znajduje szczególny wyraz w zaangażowaniu praktycznym i teoretycznym na rzecz integralnego wychowania dziecka w rodzinie i przedszkolu katolickim. Jest to służba o szczególnym charakterze, gdyż same określają się mianem rodzin zakonnych, a podstawą pełnej formacji członków jest wychowanie w znaczeniu formacji osoby we wspólnocie. Zarówno siostry, jak i bracia budują z Jezusem swe rodziny zakonne na mocnym fundamencie ślubów ubóstwa, czystości i posłuszeństwa. Poprzez ślubowanie zakonne oddają się swej wspólnocie do całkowitej dyspozycji, aby służyć Królestwu Bożemu. To znaczy, że chcą być w tej wspólnocie aż do końca życia, na całego i na zawsze, by całkowicie upodobnić się do Chrystusa i z miłością służyć ludziom zgodnie z charyzmatem zgromadzenia.

Rodzina naturalna jako podstawowe, najważniejsze i niezastąpione środowisko życia i rozwoju człowieka nie tylko jest wzorem dla innych wspólnot, ale powinna być otoczona szczególną troską dla wspólnego dobra każdej społeczności. W wielu wymiarach potrzeb i problemów dotyczących rodziny i wychowania dzieci odpowiednią działalność opiekuńczo-wychowawczą podejmują wspólnoty zakonne, kierując się głęboką motywacją religijną i wypełniając swój charyzmat.

Podjęty temat można rozważyć w aspekcie historycznym, ukazując rozwój różnych koncepcji pedagogicznych rozwijanych przez założycieli zgromadzeń bądź twórców form służby w tradycji posługi wychowawczej poszczególnych wspólnot zakonnych. W niniejszym artykule zostanie omówiony właściwy dla wszystkich zgromadzeń apostołski wymiar służby rodzinie i wychowaniu, który wyraża się w świadectwie życia osobistego oraz życia w braterskiej wspólnocie, modlitwie i w działaniach zgodnych z charyzmatem. Wymaga to wskazania aspektu jej ciągłości i zmiany ważnego dla zachowania tożsamości i aktualności odpowiadania na potrzeby, problemy i oczekiwania rodzin.

Duchowy wymiar służby – świadectwo i modlitwa

W kontekście podjętej refleksji należy najpierw wskazać na mniej widoczny wymiar tej służby rodzinie i wychowaniu niż bezpośrednia praca i udzielana pomoc, np. materialna. Nie jest on tym samym ani mniej ważny, ani łatwiejszy, wręcz przeciwnie. Wbrew dominującemu w codzienności nastawieniu na szybkie uzyskanie wymiernych efektów działania, zakupu czy zachcianki, o wiele bardziej wszyscy potrzebujemy potwierdzenia i umocnienia w dobrym, poczucia bezpieczeństwa płynącego z bliskości życzliwych i kochających osób, zrozumienia, przewidywalnych zachowań i sytuacji, wzajemnej wymiany wartości itd. Każdej osobie potrzeba tej wzajemnej miłości i dobroci, by znaleźć Boga żywego. Każda z osób zakonnych i wszystkie wspólnoty zakonne mają tu szczególne zadanie wobec osób i rodzin, gdyż zawsze i u wszystkich, chociaż w różnym zakresie, jest ono ważnym wymiarem realizacji charyzmatu zgromadzenia.

Wspólnota zakonna jest rodziną opartą na więzach duchowych, budowaną na wzór rodziny jako naturalnej wspólnoty złączonej więzami krwi. Według słów Chrystusa: „Oto moja matka i moi bracia. Bo kto pełni wolę Ojca mego, który jest w niebie, ten Mi jest bratem, siostrą i matką” (Mt 12,49-50). W rodzinie zakonnej w sposób szczególnie członków łączą głębokie więzi, jakie może stworzyć tylko sam Bóg, ale troskę o trwałość i jakość tych więzi z Jezusem zawierzył osobom – braciom i siostram. Także struktury wspólnot zakonnych i zależności, odpowiedzialność za siebie nawzajem i za pełnione obowiązki, które są motywowane religijnie, wzorowane są na rodzinie i budowane na bazie braterskiej i siostrzanej miłości, posłuszeństwa i wspólnoty dóbr. Ten styl życia osób konsekrowanych jest dla nich drogą podążania do świętości jedynie wtedy, gdy jest świadectwem miłości służebnej wobec tych, do których zostały posłane w ramach właściwego im apostołatu.

Osoby zakonne pozostają świadome obowiązku odpowiedzialnej realizacji odwiecznej woli Bożej wyrażonej w nauczaniu Kościoła: „Już od początku byli w Kościele zarówno mężczyźni, jak i niewiasty, którzy chcieli przez praktykę rad ewangelicznych z większą swobodą iść za Chrystusem i wierniej Go naśladować, prowadząc na swój sposób życie Bogu poświęcone. Wielu spośród nich, z natchnienia Ducha Świętego [...] tworzyło rodziny zakonne, które Kościół chętnie objął swą powagą i zatwierdził. W ten sposób, zgodnie z zamiarem Bożym, powstała przedziwna różnorodność wspólnot zakonnych, która wydatnie przyczyniała się do tego, że Kościół jest nie tylko przysposobiony do wszelkiego dobrego dzieła

(por. 2 Tm 3,17) i gotowy do wykonywania posługi celem budowania Ciała Chrystusa (por. Ef 4,12), lecz także okazuje się ozdobiony różnymi darami swoich dzieci”¹.

Zachowując wiernie w życiu oddanym Chrystusowi swe śluby zakonne w posłuszeństwie Bogu, z zawierzeniem Jego Opatrzności, i pielęgnując ducha miłości siostrzanej i braterskiej, dzięki indywidualnym różnicom i mimo ich, osoby zakonne dają świadectwo wierności powołaniu i złożonym zobowiązaniom. Podejmując służbę bliźnim w trosce o ich rozwój w wierze oraz w ich codziennych potrzebach i problemach, realizują swe macierzyństwo i ojcostwo duchowe. To bardzo ważny wymiar świadectwa i służby współczesnemu człowiekowi, także jako wsparcie w realizacji jego ról życiowych.

Styl życia zakonnego, jego specyfika i organizacja sprzyja zachowaniu właściwych proporcji zaangażowania i troski o sprawy doczesne oraz nadprzyrodzony wymiar życia. Zakonnicy mają zapewniony czas na modlitwę, pracę i odpoczynek oraz odpowiednie warunki do owocnego przeżywania chwil modlitwy i medytacji Słowa Bożego. Dzięki temu z jednej strony stają się orędownikami przed Panem dla tych wszystkich, którym służą, z którymi współpracują, a z drugiej – mogą dawać świadectwo, zachęcające do modlitwy i pogłębiania przez nich swego życia religijnego. Modląc się razem z nimi i za nich, towarzysząc im w duchowej formacji oraz codziennych sprawach, są ważnym wsparciem dla wielu osób i rodzin. Niejednokrotnie stają się powiernikami ważnych spraw osobistych czy rodzinnych. To również bardzo ważny wymiar misji wpisanej w charyzmat życia zakonnego. Jej wypełnienie wymaga od zakonników stałej pracy nad sobą, głębokiego życia duchowego oraz ustawicznej troski o własną formację ludzką i chrześcijańską.

Dla wypełnienia służby rodzinie i wychowania najmłodszych w wymiarze duchowym niezmiennie pozostaje wskazanie Kościoła: „Życie wspólne na wzór pierwotnego Kościoła, w którym wielu wierzących było jednym sercem i jedną duszą (por. Dz 4,32), podtrzymywane nauką ewangeliczną, świętą liturgią, a zwłaszcza Eucharystią, winno nadal opierać się na modlitwie i wspólności tego samego Ducha (por. Dz 2,42). Zakonnicy, jako członki Chrystusa, winni w braterskim obcowaniu wzajemnie się wyprzedzać w okazywaniu szacunku (por. Rz 12,10), jedni drugich brzemiona nosząc (por. Ga 6,2). Skoro bowiem miłość Boża rozlana zo-

¹ Dekret o przystosowanej odnowie życia zakonnego „*Perfectae caritatis*”, nr 1, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań: „Pallotinum”, 2002 (dalej: DZ).

stała w sercach przez Ducha Świętego (por. Rz 5,5), to wspólnota jako prawdziwa rodzina zgromadzona w imię Pana raduje się Jego obecnością (por. Mt 18,20). Miłość zaś jest wypełnieniem prawa (por. Rz 13,10) oraz węzłem doskonałości (por. Kol 3,14), i wiemy, że dzięki niej przeszliśmy ze śmierci do życia (por. 1 J 3,14). Ponadto jedność braterska objawia nam nadejście Chrystusa (por. J 13,35; 17,21) i z niej promieniuje wielka moc apostołowania. Aby zaś pomiędzy członkami zaistniał ściślejszy węzeł braterstwa, [...] wszyscy powinni być związani mocno z życiem i dziełami wspólnoty”². To, co potrzebuje dynamiki i ustawicznej troski w wymiarze duchowym, to integralny rozwój i formacja na wzór Chrystusa w procesie ustawicznego nawracania się.

Służba w działaniach apostołskich i dobroczynnych zgodnych z charyzmatem

Wspólnoty zakonne apostołskie, czynne kierują swą posługę do różnych kategorii potrzebujących, a każda z tych osób żyje w rodzinie bądź jest jej pozbawiona. W imieniu Kościoła wspólnota zakonna posyła do nich swych członków posiadających „różne dary według udzielonej im łaski: bądź to dar posługiwania, by mogły służyć, bądź to dar nauczania, by mogły uczyć, bądź to dar napominania, by mogły napominać. Ten, co rozdaje, niech czyni to z prostotą; ten, co pełni uczynki miłosierdzia, niech czyni to ochotnym sercem (por. Rz 12,5-8); «Różne są dary łaski, lecz ten sam Duch» (1 Kor 12,4)”³. Dary te, charyzmaty wraz z powołaniem do konkretnej rodziny zakonnej, osoby otrzymują od Boga nie jedynie dla własnego uświęcenia, lecz dla dobra tych, do których zostają posłane. Kościół poucza, że we wspólnotach czynnych „do istoty życia zakonnego należy działalność apostołska i dobroczynna jako święte posługiwanie oraz właściwe dzieło miłości zlecone im przez Kościół, które mają pełnić w jego imieniu. Dlatego też całe życie zakonne ich członków winno być przepełnione duchem apostołskim, cała zaś działalność apostołska winna być kształtowana przez ducha zakonnego. Aby zakonnicy mogli przede wszystkim odpowiedzieć swemu powołaniu do pójścia za Chrystusem i by sami mogli Jemu służyć w Jego członkach, ich działalność apostołska

² DZ, nr 15.

³ DZ, nr 8.

winna wypływać z najgłębszego z Nim zjednoczenia. Poprzez to bowiem umacnia się również miłość do Boga i bliźniego”⁴.

Celem życia konsekrowanego jest przypomnienie światu o eschatologicznej perspektywie ludzkiej egzystencji. Wybór tej drogi życia nie oznacza odrzucenia czy deprecjonowania małżeństwa, ale powinien wynikać z miłości do Boga i pragnienia życia tym, czym wszyscy będą żyć w przyszłości. Swym stylem życia i posługi zakonnicy starają się jasno wyrazić jej religijny charakter, dając świadectwo stałej łączności między Bogiem a człowiekiem. Jest ono potrzebne, gdy dzisiejsze społeczeństwo staje wobec dynamicznych przemian, zmieniających nie tylko jego zewnętrzny styl życia, lecz również duchowe nastawienie. W tych warunkach wielu ludzi spodziewa się, że Kościół wyrzeknie się swego posłannictwa i przyjmie nowe formy życia i działalności⁵. Kościół w *Perfectae caritatis* zalecił „właściwie dostosować swoje przepisy i zwyczaje do wymogów apostołatu, któremu się poświęcają. Ponieważ zaś życie zakonne oddane dziełom apostołskim przybiera wielorakie formy, także i jego przystosowana do współczesności odnowa musi tę różnorodność uwzględniać, a ono samo w rozmaitych instytutach zakonnych oddane na służbę Chrystusowi winno się rozwijać, korzystając z odpowiednich i właściwych im środków”⁶. Zakonnicy mają zatem w imieniu Kościoła nieść pomoc wierzącym w realizowaniu powołania chrześcijańskiego w światowych warunkowaniach tak, by każdy zachował swą godność chrześcijańską, nie rezygnując z aktywności w świecie⁷. W wypełnianiu tej funkcji muszą się starać roztropnie połączyć myśl Bożą z myślą ludzką, stosując język właściwy ludziom czasów współczesnych, aby jak najlepiej prawdy Boże przybliżyć do ich życia i mentalności. Poprzez świadectwo życia i działalność wychowawczą mogą pomóc chrześcijanom w tym, aby wiara wpływała na sposób ich myślenia, słowa, obyczaje, poglądy⁸.

Obecność zgromadzeń zakonnych żeńskich w pracy apostołskiej, wychowawczej i charytatywnej Kościoła jest szczególna. W statystyce żeńskich zgromadzeń zakonnych czynnych w Polsce podano, że „w **kattechezie** pracuje ok. 2160 siostr; w **nauczaniu i wychowaniu** – ok. 2664 [...]; w **duszpasterstwie zdrowia** – ok. 1312 (w tym 37 lekarek, 223 pielęgniarki w szpitalach, 830 w innych zakładach i ośrodkach, 29 pielęgniarek

⁴ Tamże.

⁵ Por. Paweł VI, *Encyklika „Ecclesiam suam”*, nr 26, Rzym 1964.

⁶ DZ, nr 8.

⁷ Por. J. Przybyłowski, *Funkcja wychowawcza Kościoła w kontekście nowej ewangelizacji*, „Warszawskie Studia Pastoralne UKSW” 17 (2012), s. 67.

⁸ Zob. tamże, s. 69.

środowiskowych i 177 opiekunek parafialnych), 380 siostr – duszpasterstwo rekolekcyjne, poradnictwo psychologiczne, pedagogiczne, rodzinne i inne. Siostry prowadzą dzieła własne: **związane z nauczaniem** – 453 (375 przedszkoli, szkoły podstawowe, średnie i wyższe); 65 – bursy, internaty i domy dla studentek; 55 domów dziecka, 90 świetlic, 53 inne dzieła pomocy dzieciom i młodzieży opuszczonej; 21 okien życia; 210 domów opieki dla dzieci i dorosłych; 50 dzieł zorganizowanych dla osób ubogich, bezdomnych, stołówki, noclegownie itp., nie licząc codziennej troski o potrzebujących, którymi zajmują się niemal wszystkie wspólnoty; 18 dzieł związanych z opieką medyczną [...]. Ponadto siostry pracują w dziełach prowadzonych przez inne podmioty Caritas, diecezje, parafie, urzędy i instytucje kościelne⁹. Oprócz pracy pedagogicznej i charytatywnej, siostry w wieloraki sposób wspierają rodziny żyjące w bardzo zróżnicowanej sytuacji ze względu na ich status materialny, moralny czy społeczny. Ważną rolę odgrywają tu również organizowane przez siostry ośrodki pomocy duchowej i spotkania dla różnych grup pragnących pogłębienia swej duchowości.

Zapewnienie opieki medycznej oraz wsparcie dzieci i dorosłych w wielorakich formach działalności formacyjnej, edukacyjnej, dobroczynnej, profilaktycznej i socjoterapeutycznej stanowią ważne elementy służby rodzinie i wychowaniu. Troska o dogłębną formację zakonną i apostołską, dobre przygotowanie zawodowe umacnia głęboką motywację do bezinteresownej służby, a nie sprowadza się jedynie do realizacji zawodu. Wśród dzieł własnych ważną formę działalności stanowi wychowanie przedszkolne realizowane w 375 przedszkolach przez 1365 siostr dla uczęszczających do nich 23 427 dzieci¹⁰. Ta działalność jest bezpośrednio ukierunkowana na wsparcie rodziny w wypełnieniu jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej dla integralnego rozwoju i wychowania dzieci. Działania wychowawcze w koncepcjach pedagogicznych realizowanych przez siostry nigdy nie były i nie są wyizolowane z innych działań. Są umiejętnie powiązane z kształceniem, opieką, profilaktyką, nastawionymi na potrzeby rozwojowe osoby dziecka oraz na dobro rodziny i narodu.

⁹ Konferencja Wyższych Przełożonych Żeńskich Zgromadzeń Zakonnych w Polsce, *Statystyka żeńskich zgromadzeń zakonnych – czynnych w Polsce*, <http://zakony-zenskie.pl/index.php/statystyka/917-statystyka-eskich-zgromadze-zakonnych-czynnych-w-polsce> [dostęp: 9.10.2015].

¹⁰ Zob. Konferencja Wyższych Przełożonych Żeńskich Zgromadzeń Zakonnych w Polsce, w: *Dzieła własne na 2014 r.*, <http://zakony-zenskie.pl/index.php/statystyka/801-dziea-wasne-na-2014-r> [dostęp: 9.10.2015].

W służbę rodzinie i wychowaniu, realizowaną we właściwy dla siebie sposób w ramach własnych dzieł edukacyjnych, włączają się zakony męskie. Prowadzą one ogółem 219 placówek, w tym 10 przedszkoli, 25 szkół podstawowych, 50 gimnazjów, 48 liceów, 8 szkół zawodowych i techników, 9 szkół wyższych, 23 instytuty naukowe – centra i studia duchowości, 35 burs i internatów i 11 centrów katechetycznych¹¹. Posługa ta odnosi się przede wszystkim do późniejszych niż wczesna edukacja etapów rozwoju, wychowania i kształcenia. Dopełniają je działania wspierające rodzinę, podejmowane w ramach własnych dzieł charytatywnych zakonów męskich. W 2010 roku prowadzono 796 takich dzieł, wśród których najważniejsze realizowane są przez 291 zespołów charytatywnych, 135 świetlic dla dzieci ubogich i z rodzin zagrożonych, 64 poradnie psychologiczno-pedagogiczne, 54 ośrodki pomocy rodzinie, 21 domów opieki, pomocy społecznej i zakładów specjalnych, 26 ośrodków terapii dla osób uzależnionych, 22 ośrodki opieki „Caritas” i 72 różne formy pracy z niepełnosprawnymi, warsztaty terapii zajęciowej, ośrodki rehabilitacyjno-wychowawcze i inne¹².

Wsparcie rodzin ze strony zakonów męskich bardziej niż na działaniach opiekuńczych i charytatywnych na rzecz rozwiązywania problemów ich życia codziennego koncentruje się na aktywnościach formacyjnych i duszpasterskich. Są one realizowane w dziełach własnych formacyjnych i specjalistycznych, których w 2010 roku prowadzono ogółem 1848. W tym m.in. 131 domów rekolekcyjnych, 424 bractwa i stowarzyszenia religijne, 105 kół Akcji Katolickiej, 304 Oazy Żywego Kościoła, 261 grup neokatechumenalnych, 8 ośrodków informacji o nowych ruchach religijnych i sektach i 76 ośrodków duszpasterstwa trzeźwości¹³.

Wielu założycieli zgromadzeń zakonnych stworzyło specyficzne systemy opieki, wychowania, edukacji i pomocy społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, młodzieży, kobiet, osób ubogich i chorych. W większości z nich wychowanie i edukacja stanowią najważniejszy element służby człowiekowi na różnych etapach jego życia i rozwoju. Osoba stoi w centrum tych koncepcji czy systemów, a ich istotą jest troska o jej integralny rozwój w relacji do całego kontekstu jej życia, otoczenia i potrzeb – od podstawowych po najwyższe. Tak powstawały ochronki – instytucje wielopłaszczyznowego wsparcia, które służyły całej społeczności,

¹¹ Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, *Kościół Katolicki w Polsce 1991–2011. Rocznik statystyczny*, Warszawa 2014, s. 126.

¹² Zob. tamże, s. 127.

¹³ Zob. tamże.

integrując jej członków wokół wspólnych celów i zadań, wychowując oraz świadcząc różnym kategoriom potrzebujących pomoc i opiekę.

Przy dobrym rozeznaniu problemów konkretnych środowisk i wykorzystaniu możliwości, będących efektem współczesnych osiągnięć w dziedzinie nauki, kultury i techniki, służących dobru człowieka, każde zgromadzenie może skutecznie odpowiadać na potrzeby różnej kategorii osób, wspólnot i ich otoczenia. Przytoczone liczby zaangażowanych w służbę zakonników i prowadzonych dzieł ukazują, jak wielki tkwi w nich potencjał. Skuteczność jego urzeczywistniania dla dobra Kościoła i świata niezmiennie zależy od jedności, a bogactwo zawiera się w różnorodności osób i charyzmatów.

Zgromadzenia mogą dziś z powodzeniem realizować cele i zasady swej służby, które nie przestały być aktualne. Potrzebna jest do tego znajomość pierwotnych założeń, którym założyciel zapewnił dynamikę przez położenie u ich podstaw ponadczasowych i uniwersalnych wartości, będących również źródłem motywacji dla siostr i braci. Dziś także szczególną potrzebą staje się poznanie i rozumienie nie tyle tego, co praktyczne, a nawet teoretyczne, ile tego, co duchowe w całym spektrum tej rzeczywistości.

Stosunkowo łatwo jest określić koncepcję wychowania, życia zakonnego i struktury. Trudniej natomiast zbudować trwałe i spójne wspólnoty, które przetrwają próby czasu i doświadczeń, ludzkich słabości i zewnętrznych przeszkód, by pozostały wierne misji, do jakiej zostały powołane. Siłą jest jedność wspólnoty osób, wzajemna wymiana darów i wsparcie w rozwoju. Także w edukacji przedszkolnej ten niezwykle ważny w wychowaniu wpływ osobowy ma charakter zależności wzajemnej. Dzieci rozwijają się i kształtują pod wpływem siostr wychowawczyń/nauczycielek, ich działań i przykładu życia, a one realizują swe powołanie i postępują na drodze uświęcenia, spełniając swą misję poprzez służbę dzieciom. Przy czym wzajemna wymiana wartości służy ich ochronie i urzeczywistnianiu, bo prawdziwe wartości umacniają się wtedy, kiedy są przekazywane. Dokonuje się to najskuteczniej przez przykład życia nimi w codzienności. Najważniejszym elementem tego procesu jest wychowanie integralne. Szczególnej wagi nabiera tutaj wszystko, co dotyczy ludzkiej duchowości jako integralnego obszaru pełnego rozwoju osoby. W tym kontekście cele nabierają wymiaru nadprzyrodzonego zarówno w odniesieniu do dziecka, jego rodziny, jak i siostr wychowawczyń/nauczycielek.

Kontynuacja a dynamika twórczej wierności

Głównym motywem powracania do tradycji wychowawczej posługi zgromadzeń zakonnych i służby rodzinie jest przedstawienie dzisiaj konkretnej propozycji jej twórczej kontynuacji. Wyrosła ona w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych i w kontekście dorobku kolejnych epok dziejów wychowania, a uwiarygodniła się w doświadczeniu praktycznym o długiej tradycji. Zaradzenie współczesnym problemom w dziedzinie wychowania i pomocy rodzinie domaga się stylu i rodzaju działań podobnych do tych, które zaproponowali założyciele w XIX wieku. Były to działania kompleksowe, spójne, planowe, oparte na dogłębnym rozeznaniu indywidualnych i społecznych potrzeb osoby i środowiska. Towarzyszyła im jasna świadomość celów i przejrzystość zasad, według których dokonuje się ich realizacja. Zachowaniu ciągłości i kontynuacji sprzyja fakt, że zawiera ona elementy ponadczasowej myśli chrześcijańskiej i jest wyrazem praktyki wychowawczej Kościoła. Stałym stylem działalności pedagogicznej było podejmowanie prób aktualizowania oryginalnych rozwiązań koncepcji wychowania do potrzeb współczesności. Nasuwa się zatem pytanie: w jaki sposób możemy te wskazania rozumieć i wykorzystać dzisiaj?

Szybko postępujące zmiany społeczne w społeczeństwie tworzą coraz to nowe układy warunków społeczno-kulturowych. Pojawiają się różne modele, koncepcje, projekty zarówno w odniesieniu do teorii pedagogicznych, jak i zadań instytucji oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych i ich przyszłości. Wśród nich są również te instytucje, w których działalność prowadzona jest przez zgromadzenia jako realizacja charyzmatu. Wymaga to zachowania specyficznego, konkretnego stylu odpowiadania na rodzące się wciąż na nowo aktualne problemy oraz potrzeby osób i wspólnot, stanowiącego o tożsamości danego zgromadzenia i działania dla dobra innych. Bez właściwego rozpoznania aktualnych potrzeb i problemów społecznych oraz obszaru zmienności i ciągłości tej działalności może ona utracić swą specyfikę i kontynuację swych pierwotnych założeń. Sobór Watykański II wskazał kierunek poszukiwań: „Instytuty powinny pozostać wierne sobie, właściwym dziełom i je rozwijać, biorąc zaś pod uwagę pożytek całego Kościoła i diecezji, niech dostosują je do potrzeb czasu i miejsca, używając odpowiednich, także i nowych, środków”¹⁴.

Idee i dzieła założycieli stanowią źródła inspiracji w odkrywaniu ich zamiaru i rozumienia go w wymiarze zasad, odniesień i założeń koncepcji

¹⁴ DZ, nr 20.

pedagogicznej dla jej realizacji w praktyce, z uwrażliwieniem na współczesność. Wierność pierwotnej inspiracji nie jest możliwa bez rozumienia jej istoty, ale także bez zrozumienia siebie i swej roli w świecie, roli właściwej powołaniu. Każde zgromadzenie potrzebuje również własnego stylu poznawania i rozumienia sensu ludzkiego życia i działania, aktualnych problemów oraz potrzeb człowieka i świata, na które ma odpowiadać w swej praktyce pedagogicznej.

Niezwykle ważna jest odpowiedź na pytanie: co zachować i jakie zmiany podjąć w tej działalności, by odpowiedzieć na potrzeby czasu i środowiska, a jednocześnie zachować swą tożsamość i kontynuację realizacji zamiaru założyciela zgodnie z charyzmatem? Pełna odpowiedź powinna zawierać trzy wymiary: duchowy – w odniesieniu do odpowiedzialności za wierność powołaniu w duchu charyzmatu; osobowy (antropologiczny) – w odniesieniu do integralnego rozwoju każdej osoby w jej wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym oraz społeczny – w odniesieniu do misji, działalności apostołskiej na rzecz Kościoła i świata.

Bogactwem i możliwością realizacji adekwatnej służby człowiekowi, rodzinie oraz Kościołowi i światu jest różnorodność charyzmatów dopełniających się w posłudze, będącej odpowiedzią na różnorodność potrzeb i problemów. „Jest rzeczą dobrą dla samego Kościoła, by instytucje miały swój odrębny charakter i własne zadania. Dlatego należy uznawać i ściśle zachowywać ducha i zamiary ich założycieli, a także zdrowe tradycje, bo wszystko to stanowi dziedziczną własność każdego instytutu”¹⁵. Konieczna jest zatem znajomość pierwotnego kształtu i założeń tej działalności oraz procesu jej przemian pod wpływem zmieniających się warunków społeczno-kulturowych. System działań ukształtowany z inicjatywy i pod wpływem założyciela stanowi wzór, z którym jest konfrontowana i odnawiana cała późniejsza zewnętrzna działalność zgromadzenia. Jest ona kontynuacją działalności, która ma na celu ochronę osoby, wspólnoty rodzinnej, narodowej i ludzkiej, a zatem wartości religijnych, moralnych i narodowych poprzez wychowanie, oświatę, opiekę i pomoc społeczną, zabiegając również o poprawę warunków bytowych najbardziej potrzebujących osób i wspólnot. Dla realizacji tych ważnych celów zgromadzenia tworzyły własne instytucje dobroczynne i edukacyjne wspierające rodzinę.

Charakterystyczny jest pewien styl dynamizmu stworzonych systemów prowadzonej działalności ze względu na konieczność wypełnienia określonej misji w społeczeństwie. To styl odpowiadania na potrzeby społeczne w sposób kompleksowy, mający na uwadze cele oparte na najwyż-

¹⁵ DZ, nr 2.

szych wartościach, służące osobie i zapewniające jej integralny rozwój, wykraczające poza doraźne działania. W tym celu Kościół poleca: „Instytuty winny zadbać o odpowiednie informowanie swoich członków o warunkach życia ludzi i sytuacji współczesnego świata, a także o potrzebach Kościoła, tak by mogli oni – roztropnie oceniając tę sytuację w świetle wiary – pełni apostołskiej gorliwości, skuteczniej przychodzić ludziom z pomocą”¹⁶. Ta pomoc polega na udzielaniu wsparcia bez zastępowania osoby czy wspólnoty w jej życiowych rolach i zadaniach, w pełnej harmonii z otoczeniem społecznym i naturalnym. Zawsze dokonywała się w poczuciu odpowiedzialności za siebie i innych, zgodnie z nauczaniem Kościoła i tradycjami narodowymi.

Działalność opiekuńczo-wychowawcza i oświatowa, która zrodziła się z konkretnych zapotrzebowań społecznych, by zachować ciągłość, potrzebuje zmian adaptacyjnych. Elementem, dzięki któremu działalność wychowawcza może i powinna być adaptowana do aktualnej sytuacji, bez zagrożenia jej kontynuacji, są konkretne działania, ich formy, metody i środki. Zmieniające się warunki kształtują sposoby zachowania i relacji wychowawczyń ze środowiskiem, ich dobór i przygotowanie oraz określają zakres działań. Natomiast motywacja ich podjęcia i realizacji zawsze wynikała z odpowiedzialności za wierną realizację celu i charyzmatu zgromadzenia, który odnosi się do wartości wyższych, absolutnych¹⁷.

Natura człowieka nie zmienia się, zatem nie dezaktualizują się ideały i cele wychowania, dlatego że sięgają dalej niż tylko czysto naturalne czy społeczne wartości. Podstawą trwałości i ciągłości jest tu uniwersalna, chrześcijańska koncepcja człowieka oparta na mocnych podstawach religijno-filozoficznych. Rozumienie człowieka w jego strukturze i działaniu oparte jest na wizji człowieka jako osoby. Człowiek pojmowany jest jako byt materialno-duchowy, którego racją jedności jest akt istnienia. Jako podmiot posiada naturę osobową, wyrażającą się w wolnym i świadomym działaniu (nauka, moralność, religia, twórczość), jest otwarty na prawdę, dobro i piękno, w szczególności na Boga¹⁸.

Ustawiczne podejmowanie twórczej kontynuacji dzieła założyciela i odpowiadanie na znaki czasu pojawiające się w świecie wymaga odczytywania jego „zamiaru”, by w zmieniających się warunkach jak najpełniej

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Por. M.L. Opiela, *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Siostr Służebniczek BDNP w Ochronkach*, Dębica 2011, s. 126–127.

¹⁸ Por. A. Maryniarczyk (red.), *O człowieku. Rozmowy z o. Krąpcem*, Lublin: PTTA, 2008, s. 91–95.

żyć dzisiaj charyzmatem duchowym i apostołskim zgromadzenia. Wtedy dzięki zmianom adaptacyjnym zakonnicy zachowają zarówno ciągłość życia duchowego, jak i zewnętrznej działalności. Obydwa wymiary – duchowy i apostołski – obejmują pełnię wartości i wynikającego z nich aktywnego zaangażowania w służbie Bogu i człowiekowi, Kościołowi i światu. W wartościach najwyższych, religijnych tkwi źródło właściwej motywacji, wartości, norm, które znajdują wyraz w działalności skierowanej na zewnątrz. Osoby zakonne mają bowiem moralny obowiązek, wynikający z ich motywacji religijnej, wyjścia w świat nie po to, by w nim pozostać, ale po to, by go zmieniać, a także, by mu służyć. Oddziałują na innych poprzez świadectwo życia oraz związaną z nim działalność apostołską w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych¹⁹.

Dla żywotności i ciągłości dzieła istotne są: kondycja poszczególnych osób tworzących wspólnotę zgromadzenia, ich duchowość, cechy osobowe, motywacje²⁰. Sobór przypomniał, że „życie zakonne podejmowane jest po to, by zakonnicy szli za Chrystusem i jednoczyli się z Bogiem przez ślubowanie rad ewangelicznych, dlatego trzeba stwierdzić z całą powagą, że nawet najlepsze dostosowanie się do wymogów współczesnych czasów nie da pożądanego rezultatu, jeśli nie będzie ożywione odnową ducha, o którą nawet w działalności zewnętrznej należy przede wszystkim zadbać”²¹ – tacy zakonnicy są dziś potrzebni ludziom.

To nie tyle w strukturach, ile w osobach dzieło żyje wciąż tym samym duchem. Ze względu na ponadczasowy charakter wartości wpisanych w duchowość i charyzmat dziś realizują te same cele i mogą używać tych samych środków, którymi posługiwali się założyciele. Stworzyli dla ich realizacji konkretne struktury porządkujące działanie, a zakonnikom zostawili duchowość i charyzmat, które zobowiązują ich do wierności pierwotnej inspiracji, stylowi życia duchowego i apostołskiego zgodnego z naturą tej wspólnoty i jego misją w Kościele i świecie. Znajomość początków zgromadzenia i jego historii jest wskazaniem i wezwaniem, by zgodnie z duchem i rozeznanem Kościoła, pogłębiać i rozwijać dynamiczną wierność swej misji, przystosowując jej formy do nowych sytuacji i rozmaitych potrzeb, w postawie całkowitej uległości wobec Bożych

¹⁹ Por. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013, s. 417.

²⁰ Por. tamże.

²¹ DZ, nr 2.

natchnień²². To stanowi drogę kontynuacji dzieła i koniecznej dynamiki twórczej wierności.

Z rodziną i dla rodziny w służbie wychowaniu dzieci

Autentyczne wychowanie chrześcijańskie ma zawsze charakter integralny i opiera się na jednoznacznych zasadach, w których rozwoju i upowszechnianiu bierze udział Kościół. Jan Paweł II przypomniał, że jedną z dziedzin, w której rodzina odgrywa niezastąpioną rolę, jest wychowanie religijne. Chodzi tu o prawo ściśle związane z zasadą wolności religijnej. Rodziny, a konkretnie rodzice, mają prawo wybrać dla swych dzieci taki sposób wychowania religijnego oraz moralnego, który odpowiada ich własnym przekonaniom. Nawet wówczas, kiedy powierzają oni te zadania instytucjom kościelnym lub szkołom prowadzonym przez osoby zakonne, nadal i w sposób czynny powinni pełnić swoją rolę wychowawczą²³. Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej nie jest tylko sumą zabiegów pedagogicznych mających na celu rozwinięcie w dziecku dobrych nawyków pożytecznych w życiu. Tutaj decyduje się i rozstrzyga profil duchowy całej historii człowieka przychodzącego na świat i cały fundament jego wychowania.

Siostry zakonne realizujące wychowanie przedszkolne mają świadomość swej pomocniczej roli wobec rodzin dzieci. Wzajemna współpraca z rodzicami we wszystkich wymiarach wspomaganie rozwoju dziecka przez wychowanie jest tu konieczna. Rodzice, świadomie zapisując dzieci do przedszkola katolickiego, mają prawo uzyskać pomoc w odpowiadającej profilowi placówki realizacji istoty wychowania. „Wychowanie katolickie obejmuje formację moralną: dlaczego i jak czynić dobro; formację religijną: dlaczego i jak wyrażać miłość do Boga; formację intelektualną: jak rozumnie poznawać rzeczywistość, odkrywać własne człowieczeństwo wraz z dziedzictwem kultury, jak bronić się przed ideologiami, a także jak pojąć treści objawione przez Boga. Te sfery wzajemnie się przenikają”²⁴. W tym

²² Przykładem poszukiwania argumentu dla wypełnienia swej misji i zadań związanych z realizacją funkcji wychowawczej i służby potrzebującym jest publikacja: M. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2015.

²³ Jan Paweł II, *List do rodzin*, nr 16, Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1994.

²⁴ P. Jaroszyński, *Jeśli wychowanie, to tylko katolickie*, w: <http://www.piotrjaroszynski.pl/felietony-wywiady/25-jesli-wychowanie-to-tylko-katolickie> [dostęp: 9.10.2015].

ważnym zadaniu szczególnego wsparcia oczekują także rodzice, dlatego warto podejmować starania, by mimo wszystko włączyć ich do aktywnego udziału w procesie wychowania dzieci dla ich osobistej formacji.

W 2013 roku przeprowadzono badania empiryczne w wybranych ochronkach (ze 142), w których edukacja prowadzona jest przez siostry zakonne z czterech Zgromadzeń Służebniczek we współpracy z nauczycielkami świeckimi. Badania dotyczyły realizacji wychowania według koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego w ochronkach we współpracy z rodzicami. Uczestniczyło w nich 909 rodziców dzieci uczęszczających do ochronek oraz ich 109 nauczycielek. Celem było uzyskanie opinii ważnych do opracowania praktycznych wskazań w zakresie wczesnej edukacji dzieci, realizowanej w ochronkach, obejmującej wszystkie wymiary wspomagania integralnego rozwoju i wychowania. Podstawą doskonalenia praktyki pedagogicznej oraz ewaluacji programu wychowania przedszkolnego jest bowiem rzetelna współpraca rodziców i nauczycieli, która w decydującym stopniu wpływa na harmonijny rozwój osobowości dzieci.

Rodzice, zapytani o motywy zapisu dziecka do ochronki, odwoływali się do swych dobrych doświadczeń i opinii o przedszkolu. Odpowiedzi na pytanie otwarte w większości wskazały na świadomy wybór katolickiego przedszkola oraz oczekiwany i wynikający stąd styl wychowania, np.: „Możliwość rozwoju dziecka w sferze duchowej”; „Ze względu na charakter religijny – rozwijanie i umacnianie wiary”; „Duże znaczenie ma dla nas fakt, że jest to placówka katolicka, ze względu na przekazywane dzieciom wartości”; „Potrzeba wzoru – personel przedszkola poprzez swoją postawę, wyznawane wartości jest dla dziecka wspaniałym przykładem do naśladowania. Pielęgnowanie polskiej tradycji, zwyczajów, uczenie patriotyzmu, miłości do Boga i bliźniego”; „Ponieważ dzieci już od najmłodszych lat uczą się wiary w Boga i miłości do drugiego człowieka, najpiękniejszych wartości – czego nie zapewnią inne przedszkola”; „Ujednolicone zasady wychowania w domu i przedszkolu”; „Jesteśmy katolikami i wychowanie dzieci w duchu naszej wiary jest dla nas ważne”.

W odpowiedzi na otwarte pytanie, co najbardziej doceniają w pracy przedszkola, rodzice podkreślali także katolicki charakter wychowania. Poproszeni o podanie swej oceny i oczekiwań wobec realizacji treści wychowawczo-dydaktycznych podczas zajęć w przedszkolu wyrazili z jednej strony zaufanie do prowadzonych działań wychowawczych, a z drugiej – potrzebę kontynuacji takiego ich stylu. Jedna z matek napisała: „Jedynym moim oczekiwaniem jest, aby sposoby realizacji treści i podejście do dzieci nie zmieniały się, ponieważ przynoszą efekty. [...] Zadowolenie dzieci i chęć uczestniczenia w zajęciach w Ochronce świadczą o właściwym po-

dejszcie do wychowanków. Według mnie wszystkie treści realizowane są bardzo dobrze, dziecko wiele się nauczyło, rozwinęło w każdej sferze od fizycznej, poprzez umysłową, społeczną, kulturową, moralną, a na duchowej skończywszy”. Inny rodzic napisał: „Nie mam propozycji, ponieważ to kadra pedagogiczna ma w tych sprawach większe kompetencje i to wychowawcy powinni raczej podsuwać rodzicom pomysły i propozycje, jak wspierać rozwój dziecka w wymienionych obszarach”.

Rodzice, poproszeni o propozycje wsparcia dostosowane do potrzeb i problemów współczesnej rodziny, zwrócili uwagę na wiele ważnych aspektów oczekiwanej pomocy. Oczekują takich działań, jak np.: „cierpliwe słuchanie rodziców i ich problemów, wsparcie modlitewne” czy „udzielanie rad w sprawie radzenia sobie z problemami wychowawczymi dzieci. Dużym wsparciem może być już sama rozmowa z doświadczonym wychowawcą, a także udział w warsztatach, na których można podzielić się wiedzą i praktyką stosowaną przez innych, by jak najlepiej wychowywać dzieci”. Potrzeba zdobywania wiedzy na temat prawidłowości rozwojowych dzieci, znaczenia rodziny i małżeństwa oraz zagrożeń łączy się w wypowiedziach z potrzebą kontaktu ze specjalistami, ale i między sobą. Podkreślano: „Szkolenia, warsztaty, spotkania indywidualne z wierzącymi psychologami, pedagogami, które pomogłyby rodzinie wypracować mądre metody wychowawcze”; „najważniejsze: jak wychowywać dzieci i problemy wychowawcze oraz dla małżonków – ich relacje”; „w szczególności wspieranie rodzin w wychowaniu dzieci, promocja małżeństwa i rodziny, a także kształtowanie wizerunku rodziny jako fundamentu społeczeństwa”. Zwracano także uwagę na właściwe budowanie relacji w rodzinie: „1) Miłość rodzicielska i wspierająca miłość babci i dziadka – co zrobić, by nie była rywalizująca, a nawet zaborcza. 2) Opieka babci i dziadka niedyskredytująca procesów wychowawczych rodziców względem swoich dzieci”. Poszukiwanie pomocy dla siebie rodzice łączą z gotowością wzajemnego wsparcia: „Zagadnieniem, które warto byłoby poruszyć, jest współczesny model rodziny. Problem rozbitych rodzin, rodziców samotnie wychowujących dzieci. Formą wsparcia rodziny byłoby spotkanie, rozmowa, ewentualnie otwarta dyskusja na temat problemu i jego rozwiązania. Czasem spojrzenie na jakiś problem z innego punktu widzenia niesie ze sobą jakieś konkretne rozwiązanie”. W zgłaszanych propozycjach rodzice zwracają uwagę na aktualne problemy: „Może jakiś rodzaj warsztatów, na których moglibyśmy nauczyć się, jak rozmawiać z dziećmi o poważnych problemach, dotyczących rodzinę (śmierć, choroba, bieda, bezrobocie), spotkanie z psychologiem lub seksuologiem dziecięcym, który doradziłby, jak kierować rozwojem dzieci w kontekście ich płci, ról spo-

łecznych związanych z płcią, jak chronić przed nadużyciami i wypaczeniami”.

Przytoczone wypowiedzi wskazują na to, jak bardzo rodzice potrzebują wsparcia w procesie wychowania dziecka, ale także w sprawach dotyczących wielu problemów ich życia rodzinnego. Sygnalizują wyraźnie, iż cenne i potrzebne dla nich jest wsparcie zarówno duchowe, jak i poprzez obecność oraz konkretne działania instytucjonalne. Jedynie postawa służby osób zakonnych, motywowana religijnie, oparta na głębokim życiu duchowym oraz kompetencjach osobowych i zawodowych, jest właściwą odpowiedzią na te potrzeby, problemy i oczekiwania.

Zakończenie

Analogia rodziny naturalnej i realizowanego w niej procesu wychowania oraz rodziny zakonnej i procesu formacji jej członków jest ogromnie ważną podstawą służby zasygnalizowanej w temacie. Ma ona wielowiekową i bogatą tradycję, stałe podstawy oparte na najwyższych wartościach, odpowiadające współczesnym potrzebom formy, metody i instytucje. Jej istotę jednak stanowią osoby żyjące, rozwijające się i działające we wzajemnych relacjach, zmierzając we wspólnocie do pełnego zjednoczenia z osobowym Bogiem. Potrzeba tu powracania do początku i ciągłej odnowy, by zgodnie z zamiarem założyciela realizować te same cele w służbie Bogu i najwyższym wartościom, odpowiadając na współczesne potrzeby osób i wspólnot oraz wykorzystując wszystko, co służy integralnej wizji życia zgodnego z wartościami chrześcijańskimi.

Bibliografia

- Dekret o przystosowanej odnowie życia zakonnego „Perfectae caritatis”*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań: „Pallotinum”, 2002.
- Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, *Kościół Katolicki w Polsce 1991–2011. Rocznik statystyczny*, Warszawa 2014.
- Jan Paweł II, *List do rodzin*, Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1994.
- Jaroszyński P., *Jeśli wychowanie, to tylko katolickie*, w: <http://www.piotrjaroszynski.pl/felietony-wywiady/25-jesli-wychowanie-to-tylko-katolickie> [dostęp: 9.10.2015].

- Konferencja Wyższych Przełożonych Żeńskich Zgromadzeń Zakonnych w Polsce, *Dzieła własne na 2014 r.*, w: <http://zakony-zenskie.pl/index.php/statystyka/801-dziea-wasne-na-2014-r> [dostęp: 9.10.2015].
- Konferencja Wyższych Przełożonych Żeńskich Zgromadzeń Zakonnych w Polsce, *Statystyka żeńskich zgromadzeń zakonnych – czynnych w Polsce*, w: <http://zakony-zenskie.pl/index.php/statystyka/917-statystyka-eskich-zgromadze-zakonnych-czynnych-w-polsce> [dostęp: 9.10.2015].
- Maryniarczyk A. (red.), *O człowieku. Rozmowy z o. Krąpcem*, Lublin: PTTA, 2008.
- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
- Opiela M., *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w Ochronkach*, Dębica 2011.
- Paweł VI, *Encyklika „Ecclesiam suam”*, Rzym 1964.
- Przybyłowski J., *Funkcja wychowawcza Kościoła w kontekście nowej ewangelizacji*, „Warszawskie Studia Pastoralne UKSW” 17 (2012), s. 69–90.

Edukacja integracyjna jako model wychowania dzieci pełnosprawnych w duchu szacunku dla osób z niepełnosprawnością

Inclusive education as a model of raising children without disabilities in the spirit of respect for people with disabilities

Streszczenie

Niniejszy artykuł jest poświęcony edukacji integracyjnej jako modelowi wychowania dzieci pełnosprawnych w duchu szacunku dla osób z niepełnosprawnością. Czytelnik znajdzie w nim wyjaśnienia podstawowych pojęć odnoszących się do edukacji integracyjnej, jak również do niepełnosprawności, a także opis wykształconych cech zachowań, jakich nauczą się dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne z takiej klasy.

Omawiana edukacja integracyjna została rozwinięta na potrzeby pogłębienia wiedzy osób, które na co dzień nie mają styczności z takim rodzajem edukacji, czy też wiedzy rodziców chcących posłać swoje dziecko do oddziału integracyjnego, ale mających pewne trudności w podjęciu tak ważnej decyzji, która niejednokrotnie rzutuje na całe życie dziecka. W artykule przedstawiono ogólne założenia, cele, aspekty pozytywne, jak i negatywne edukacji integracyjnej.

Słowa kluczowe: kształcenie, integracja, niepełnosprawność, tolerancja, wychowanie.

Abstract

This article refers to inclusive education, as a model for the education of children without disabilities in the spirit of respect for people with disabilities. The reader will find in it an explanation of basic concepts relating to inclusive education as well as disability and also a description of the behavior of educated qualities that amount to non-disabled and disabled children from such classes.

Discussed inclusive education has been developed on the need to deepen the knowledge for people who do not normally come into contact with that kind of education or for parents who want to send their child to a division of an inclusive and having some difficulty in taking such an important decision, which often affects the whole life the child.

The article includes collecting and providing general objectives, targets, aspects of positive and negative inclusive education.

Keywords: education, integration, disability, tolerance, education.

Wstęp

Każdy z nas zna powiedzenie, że człowiek uczy się całe życie. Nabywamy umiejętności, kompetencji i nieustannie je doskonalimy, a także rozwijamy aspiracje. Ważne również, aby wspomnieć, że oprócz rozwoju osobistego kluczowym aspektem w życiu człowieka jest intensyfikacja własnych działań oraz zachowań. Należy rozpatrywać ją na tle całego społeczeństwa, gdyż jest ono pełnym tworem jedynie wtedy, gdy każda jego jednostka bez wyjątku ma wkład w działania, które je tworzą.

„Osoby niepełnosprawne w pełni są podmiotami ludzkimi z należnymi im wrodzonymi, świętymi i nienaruszonymi prawami, które mimo ograniczeń i cierpień wpisywane w ich ciało i władzę, stanowią jednak o szczególnym znaczeniu godności i wielkości człowieka”¹. Warto zaznaczyć, że każdy człowiek, bez względu na stan zdrowia, jest pełnowartościowym członkiem społeczeństwa, a jego wkład w tworzenie wspólnoty jest identyczny jak każdego innego uczestnika.

Ogólna wiedza, którą posiada człowiek niemający styczności z edukacją włączającą, opiera się na bardzo ogólnych oraz pozytywnych założeniach wynikających z samego znaczenia pojęcia, jakim jest edukacja włączająca. Często można się spotkać z opiniami identyfikującymi nauczanie w tym nurcie, jako łatwe, przyjemne i niewymagające większego zaangażowania ze strony nauczyciela, rodziców oraz wychowanków. Jednakże słowa zawarte we wstępie książki *Integracja w teorii i praktyce edukacji szkolnej* przedstawiają ten model nauczania jako trudny do zrealizowania ze względu na fakt, że ludzie pełnosprawni nie są w stanie w pełni zrozumieć prawdziwych potrzeb ludzi niepełnosprawnych, a co za tym idzie – „nie umieją wyobrazić sobie wspólnego życia i nauki z osobami niepełnosprawnymi”². Warto zauważyć także – wynikające z braku odpowiedniego przystosowania architektonicznej infrastruktury – utrudnienia, na które napotykały osoby z niepełnosprawnością. Do tych trudności

¹ Jan Paweł II, *Laborem exerces*, Watykan 1981.

² Cz. Lewicki, W. Jakubowicz (red.), *Integracja w teorii i praktyce edukacji szkolnej*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe „Fosze”, s. 7.

można zaliczyć klasę szkolną, która nie wszędzie jest odpowiednio dostosowana do potrzeb wynikających z danego rodzaju niepełnosprawności. Niepokojący jest fakt, że program nauczania przeładowany jest treściami do tego stopnia, że nawet dzieci pełnosprawne nie są w stanie sprostać wymaganiom, jakie się im stawia podczas procesu edukacji³.

Zagadnienia dotyczące edukacji integracyjnej

Przechodząc do dalszych rozważań odnoszących się do zagadnienia edukacji integracyjnej, należy zdefiniować samo pojęcie integracji. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych definiuje słowo „integracja” (łac. *integratio*) jako odnowienie, scalenie, proces tworzenia całości z części, włączenie jakiegoś elementu w całość, zespolenie i zharmonizowanie składników zbiorowości społecznej⁴.

Można wyróżnić następujące formy kształcenia integracyjnego:

- uczestniczenie dzieci z niepełnosprawnością w zajęciach dla zwykłych klas;
- uczestniczenie dzieci z niepełnosprawnością w zajęciach dla zwykłych klas przy wsparciu nauczyciela specjalisty, konsultanta;
- uczestniczenie dzieci z niepełnosprawnością w zajęciach dla klas, szkół specjalnych;
- tworzenie grup specjalnych w szkołach ogólnodostępnych⁵.

Skoro pojawiło się pojęcie kształcenia integracyjnego, należy wyłuszczyć, co dokładnie rozumiane jest przez pojęcie kształcenia. Jest ono jednym z podstawowych, używanych w wielu dyscyplinach naukowych. W szerokim zakresie jest nadrzędne w stosunku do wychowania i nauczania. Obejmuje „całokształt oddziaływań” pedagogiczno-wychowawczych jednostki lub grupy. Rozumiane w ten sposób kształcenie jest synonimem pojęcia „edukacja”, obejmuje ogół oddziaływań na jednostki lub grupy, łącząc aspekt wychowania i nauczania⁶.

W literaturze przedmiotowej zauważalny jest również podział integracji na:

³ Por. tamże, s. 7.

⁴ Por. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa: „Wiedza Powszechna”, 1975, s. 473.

⁵ Por. A. Hulek, *Kształcenie specjalne w systemie integracyjnym*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja „Innowacja”, 1993, s. 330.

⁶ Por. G. Wiącek, *Efektywna integracja szkolna*, Lublin: TN KUL, 2008, s. 23–24.

- społeczną – dotyczącą kontaktów społecznych pomiędzy uczniami z niepełnosprawnością a uczniami pełnosprawnymi;
- programową – przygotowywana jest struktura programu nauczania, jak również cele długoterminowe, identyczne dla uczniów niepełnosprawnych i uczniów pełnosprawnych;
- psychologiczną – w ramach tego samego programu oraz w jednej klasie razem uczą się wszyscy uczniowie⁷.

Częściej lub rzadziej można spotkać osoby poruszające się na wózku, chodzące z białą laską czy noszące aparat słuchowy. Mówi się o nich niepełnosprawni. Czym jest niepełnosprawność? Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) „osoba niepełnosprawna to osoba, u której istotne uszkodzenia i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powodują uniemożliwienie, utrudnienie lub ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, biorąc pod uwagę takie czynniki, jak: płeć, wiek oraz czynniki zewnętrzne”⁸. Według polskiego prawodawstwa, w myśl ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych, przyjęto inną definicję niepełnosprawności, wykorzystywaną w głównej mierze w celu przyznania renty inwalidzkiej. Treść ustawy brzmi następująco: „Niepełnosprawnymi są osoby, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a w szczególności ogranicza zdolności do wykonywania pracy zawodowej, jeżeli uzyskały orzeczenie: o zakwalifikowaniu do jednego z trzech stopni niesprawności albo orzeczenie o całkowitej lub częściowej niezdolności do pracy, a jeżeli nie ukończyły 16. roku życia – orzeczenie o rodzaju i stopniu niepełnosprawności”⁹. Zgodnie ze wspomnianą ustawą etykietę „niepełnosprawny” może otrzymać osoba w każdym momencie i na każdym etapie życia. Jednak aby ta osoba mogła zostać formalnie uznana za niepełnosprawną, niezbędne jest spełnienie wymogów zawartych w ustawie o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. Implikacją definicji zawartych we wspomnianych ustawach jest definicja, że „osoba niepełnosprawna to taka, u której stałe lub długo-

⁷ Por. P. Bayliss, *Modele integracji pedagogicznej*, w: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1996, s. 35–40.

⁸ E. Wapiennik, R. Piotrowski, *Niepełnosprawny – pełnosprawny obywatel Europy*, Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2002, s. 54.

⁹ Dz.U. 1997, nr 123, poz. 776.

trwale naruszenie sprawności organizmu trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia pełnienie ról społecznych”¹⁰.

Załoženiami szkolnictwa integracyjnego jest prowadzenie oddziałów z dziećmi zdrowymi (pełnosprawnymi), jak również chorymi (niepełnosprawnymi). Wśród niepełnosprawności, które mogą wystąpić u dzieci przyjętych do oddziału integracyjnego, można wskazać:

- upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim i umiarkowanym,
- zaburzenia w zachowaniu,
- niepełnosprawność ruchową,
- autyzm,
- zagrożenie niedostosowania społecznego,
- niesłyszenie i niedosłyszenie,
- utratę wzroku i niedowidzenie.

Tacy uczniowie, chcąc realizować obowiązek edukacyjny w takich oddziałach, muszą posiadać wymagane orzeczenie o stopniu niepełnosprawności.

Oddział integracyjny liczy od 15 do 20 uczniów, z czego od trzech do pięciu to dzieci z niepełnosprawnościami wyżej wymienionymi. W takiej klasie niezbędna jest ścisła współpraca między nauczycielami. Nauczyciel przedmiotu prowadzi zajęcia wraz z nauczycielem wspomagającym, którego praca ukierunkowana jest na działania względem osób niepełnosprawnych. Każdy z uczniów z niepełnosprawnością ma zapewnioną pomoc pedagoga, psychologa, terapeuty, logopedy, nauczyciela wspomagającego, a także nauczyciela gimnastyki korekcyjnej z elementami rehabilitacji ruchowej, jak również innych specjalistów. Zadaniem placówki jest opracowanie zajęć w taki sposób, aby połączyć cele i zadania realizowane przez kadrę pedagogiczną (nauczyciela wspomagającego, nauczyciela przedmiotu, specjalistów) oraz dostosować program nauczania tak, żeby mógł być realizowany przez uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych w tym samym czasie.

Oddziały integracyjne dają dzieciom niepełnosprawnym możliwość szeroko pojętego rozwoju w środowisku typowej grupy rówieśniczej. Stanowią dla nich motywację do dalszego rozwoju, a także umożliwiają przekraczanie barier narzuconych przez niepełnosprawność. W przypadku dzieci zdrowych natomiast widoczne jest przyjmowanie postaw tolerancji względem innych, niesienia pomocy słabszym, jak również wzajemnej współpracy pomiędzy koleżankami i kolegami bez względu na niepełnosprawności.

¹⁰ Tamże.

Według *Słownika języka polskiego* słowo „tolerancja” tłumaczone jest jako poszanowanie czyichś poglądów, wierzeń, upodobań, różniących się od własnych. Dalej możemy przeczytać, że jest to „zdolność żywego organizmu do znoszenia bez szkody dla niego niektórych bodźców chemicznych, fizycznych i biologicznych”¹¹. Definicja słownikowa pojęcia „tolerancja” nie dostarcza żadnych znaczących faktów, jakie mogą posłużyć do nauczania integracyjnego. Jednakże w aspekcie wpływów, jakie wywiera ona na uczniów w procesie kształcenia, wybiegają one poza „życie szkolne” i znajdują przełożenie na dorosłe życie. Uczeń taki rozumie fakt spotykania osób niepełnosprawnych w różnych aspektach życia i potrafi zaakceptować ich odmienność. Ważna jest także świadomość, że nie wszyscy ludzie zostali nauczeni tolerancji, a w przypadku osób niepełnosprawnych istotne jest to doświadczenie, gdyż nie zawsze mogą uzyskać życzliwość od osób pełnosprawnych.

Misja edukacji integracyjnej

Na wstępie warto zaznaczyć, że można obecnie zaobserwować coraz częstsze i liczniejsze rodzaje, metody oraz sposoby włączania osób z niepełnosprawnością do pełnego funkcjonowania w społeczeństwie. Niestety, w rzeczywistości wciąż można zaobserwować niechęć i uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych. Geneza powstawania negatywnych emocji i zachowań może mieć wielorakie podłoże. J. Bąbka wymienia w tej grupie m.in. strach przed kontaktami z osobami z niepełnosprawnością, wynikający z niewiedzy na temat tego, jakie zachowanie jest odpowiednie, oraz negatywne emocje często związane z wyglądem osoby niepełnosprawnej¹².

Jest to bardzo przykre, jednak niestety wciąż prawdziwe. Na co dzień widoczne są inne zachowania ludzi zdrowych wobec osób niepełnosprawnych, wynikające z braku wcześniejszego kontaktu z takimi osobami. Gdy np. rozmawiamy z osobą niewidomą, może nam się zdarzyć, że będziemy używać zwrotów odnoszących się do kolorów, sytuacji mających miejsce w danej chwili czy też do zjawisk. Zwroty: „do zobaczenia”, „popatrz”, „przejsście dla pieszych jest za zielonym samochodem” nie sprawią, że

¹¹ *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/tolerancja.html> [dostęp: 6.12.2015].

¹² Por. J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, 2001, s. 7–11.

osoba niewidoma poczuje się gorsza. W takich momentach odpowie nam ona „do zobaczenia”, a w sytuacji wymagającej dookreślenia danego miejsca lub rzeczy poprosi o więcej szczegółów. Użycie tych słów nie będzie z naszej strony czymś nieodpowiednim. Jednak w przypadku, gdy do osoby poruszającej się na wózku zdrowa osoba powie: „Zjeżdżaj”, może być to niekiedy wielkim nietaktem, a także złośliwością. Przytoczone sytuacje, choć się jednak zdarzają, nie występują nagminnie, gdyż ludzie, nie chcąc urazić osoby niepełnosprawnej, starannie dobierają słowa, co często sprawia, że rozmowa jest bardzo sztuczna. Takie zachowania oraz wynikające z nich sytuacje są niezbywalnym dowodem potrzeby organizowania różnego rodzaju działań jednoczących niepełnosprawnych oraz pełnosprawnych członków społeczeństwa.

Jednym ze sposobów wprowadzenia pozytywnych postaw w stosunku do osób z niepełnosprawnością jest edukacja integracyjna. Warto zaznaczyć, że jeżeli w społeczeństwie zostaje wprowadzony nowy ład, to misją edukacji jest wyeksponowanie jego wartości. Celem natomiast będzie przeistaczanie starych lub tworzenie zupełnie nowych zachowań na podstawie nowych założeń¹³.

Misją edukacji integracyjnej jest stworzenie społeczeństwa współzależnego. Jej celem jest zdobycie pozytywnych doświadczeń sprzyjających współpracy uczniów i ich wspólnym kontaktom. Ma ona największy sens tylko wtedy, kiedy jest obecna na każdym etapie życia człowieka. Należy jednak pamiętać, że edukacja integracyjna ma sens jedynie wtedy, gdy jest ciągła. Trzeba także zaznaczyć, że sposoby realizacji i oddziaływania będą się różniły w zależności od wieku kształconej grupy.

Każdy człowiek, przechodząc przez kolejne etapy życia, niesie ze sobą wszystkie poprzednie doświadczenia. Dlatego edukacja integracyjna na poziomie przedszkola i nauczania początkowego, będąc pierwszym oddziaływaniem edukacyjnym pod kątem relacji osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, jest tak bardzo ważna. Jej złożoność polega na dostrzeganiu bliskiej oraz dalekiej perspektywy edukacji. Należy rozpatrywać ją nie tylko w działaniach edukacyjnych przeprowadzanych w szkole, ale także dostrzegać relacje dziecka ze społeczeństwem lokalnym, relacje

¹³ Por. A. Brzezińska, *Model edukacji dla obywatelskiej współpracy i interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną*, w: R. Cichocki (red.), *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, 1996, s. 209.

rodzinne dziecka, socjalizację oraz umiejętności pokonywania trudności życiowych¹⁴.

Cele edukacji integracyjnej

Misję edukacji integracyjnej systematyzują jej cele. Są one niezbędnym elementem w tworzeniu właściwego systemu edukacyjnego. To właśnie w odniesieniu do nich nauczyciel może realizować program wychowawczy. Określenie celów na ogół rozpoczyna się od stworzenia ich ogólnego zarysu, a następnie zmierza do uszczegółowienia każdego z nich. Oprócz celów wychowawczych i edukacyjnych, jakie posiada każda szkoła w swoim statucie, konieczne jest wyszczególnienie tych, które jednakowo obowiązują wszystkie placówki. Takimi celami wychowawczymi są te wyszczególnione w art. 29 Konwencji Narodów Zjednoczonych dotyczące praw dziecka:

1. „Pełny rozwój osobowości dziecka, jego duchowych i fizycznych zdolności.
2. Przekazanie dziecku szacunku dla praw i wolności człowieka.
3. Przekazanie dziecku szacunku dla rodziców, jego kulturowej tożsamości, języka, wartości, a także kultur innych niż własna.
4. Przygotowanie dziecka do życia w wolnym społeczeństwie w poczuciu odpowiedzialności, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równouprawnienia płci i przyjaźni między wszystkimi narodami.
5. Przekazanie dziecku szacunku dla środowiska naturalnego”¹⁵.

Powyższe cele mają szeroki zakres i są uniwersalne w realizacji nie tylko w sferze oświatowej (odnoszą się do wychowania oraz kształcenia, rozwijania obecnego i przyszłego życia dziecka), ale także w integracji społecznej¹⁶.

Cele integracji społecznej określane są przez wielu autorów. Według A. Hulka celem integracji jest prowadzenie przez osoby niepełnosprawne normalnego życia, uczestniczenia w każdym etapie procesu edukacyjnego w szkołach masowych oraz dostęp do kultury i możliwość wypoczynku¹⁷.

¹⁴ Por. J. Bąbka, *Edukacja integracyjna...*, s. 33–35.

¹⁵ UNICEF, *Dokumentacja nr 6*, w: G. Metzel (red.), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: GWP, 2002, s. 20.

¹⁶ Por. G. Wiącek, *Efektywna integracja...*, s. 47–48.

¹⁷ Por. A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, w: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa: PWN, 1977, s. 493.

Zdaniem A. Maciarz celem integracji jest tworzenie społecznie korzystnych warunków do pracy, nauki oraz spędzania wolnego czasu¹⁸. Z kolei W. Dykciak określa ten cel w szerokim zakresie jako usunięcie ze społeczeństwa skłonności do segregowania, stygmatyzacji oraz dyskryminacji osób z niepełnosprawnością. W szczegółowym znaczeniu opisuje go jako wszystkie te działania, które umożliwiają osobom niepełnosprawnym pełne korzystanie z życia oraz pełny dostęp do usług i instytucji, który jest przywilejem osób w pełni sprawnych¹⁹.

Innym sposobem wyznaczenia celów kształcenia integracyjnego jest skonfrontowanie go z ideą normalizacji, której podstawą jest akceptacja różnorodności społeczeństwa. Polega to na tym, że każda osoba reprezentuje sobą jakąś wartość, którą wnosi do społeczeństwa i z której mogą korzystać wszyscy. Wynika z tego, że priorytetem powinno być umożliwienie każdemu członkowi społeczeństwa, również temu z niepełnosprawnością, rozwoju osobistego oraz wniesienie swojego wkładu w rozwój całego społeczeństwa²⁰.

Po przedstawionym dość ogólnym zarysie celów edukacji integracyjnej można przejść do bardziej usystematyzowanego ich ujęcia. Według J. Bąbki edukacja integracyjna posiada dwa cele: organizację środowiska, które będzie sprzyjało uczeniu się, oraz budowanie wspólnoty wśród osób, które uczestniczą w procesie wychowawczym²¹. K.J. Zabłocki podkreśla natomiast, że dzięki edukacji integracyjnej następuje dostosowanie szkoły masowej do dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które do niej uczęszcza²².

K. Baranowicz twierdzi, że dziecko niepełnosprawne lub ze specjalnymi potrzebami od samego początku ma trudności z funkcjonowaniem społecznym. Edukacja integracyjna powinna zatem normalizować relacje dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. Autorka podkreśla także pozytywną rolę integracji, która rozwija u dziecka ekspansywność oraz otwartość²³.

¹⁸ Por. A. Maciarz, *Cel i istota społecznej integracji*, w: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 12.

¹⁹ Por. W. Dykciak, *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo UAM, 1997, s. 329.

²⁰ Por. G. Wiącek, *Efektywna integracja...*, s. 49.

²¹ Por. J. Bąbka, *Edukacja integracyjna...*, s. 9.

²² Por. K.J. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock: Wydawnictwo Naukowe „Novum”, 2002, s. 75.

²³ Por. K. Baranowicz, *Społeczna gotowość dzieci niepełnosprawnych do integracji edukacyjnej*, „Szkoła Specjalna” 4 (2004), s. 293–303.

Takie zarysowanie kształcenia integracyjnego pozwala na wskazanie jego pozytywnych aspektów oraz potencjału w rozwijaniu u młodego człowieka nie tylko pozytywnych cech względem osób innych od niego samego, ale także spojrzenia na nie jako na jednostki konieczne do pełnego istnienia i funkcjonowania społeczeństwa. Integracja pomaga także w nawiązaniu nici porozumienia oraz w tworzeniu symbiozy pomiędzy osobami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi. Zapobiega także marginalizacji osób z niepełnosprawnością.

Pozytywne i negatywne aspekty edukacji integracyjnej

Jak każdy system edukacyjny, również i kształcenie integracyjne ma swoje dobre i złe strony. Geneza ich powstawania jest bardzo różna. Pierwszym faktem koniecznym do zauważenia jest to, iż wczesna edukacja małego dziecka wymaga odpowiednich warunków oraz właściwego przygotowania nauczycieli. Jeżeli w klasie znajdują się dzieci pełnosprawne i z niepełnosprawnością, konieczne jest zapewnienie im pomocy oraz wsparcia w osobie nauczyciela wspomagającego. Tu może się pojawić pierwszy problem, jakim jest zatrudnienie dodatkowego nauczyciela. W zależności od specjalnych potrzeb, jakie posiada dziecko, klasy powinny być odpowiednio przygotowane.

Kluczowe jest jednak podejście nauczyciela. Tu można zaobserwować kolejny problem. Jak zaznacza J. Bąbka, wielu nauczycieli nie zmienia swojego podejścia, przez co nie daje dzieciom możliwości kompletnej nauki oraz rozwoju²⁴. Nie wszędzie placówki są odpowiednio dostosowane do potrzeb dzieci. Warto zaznaczyć to, że pomimo założenia integracji dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, często w jednej klasie istnieją dwie grupy obok siebie, nietworzące zupełnie jednej zgranej całości. Pozytywnym aspektem natomiast na pewno jest włączanie osób niepełnosprawnych do społeczeństwa oraz uczenie ich samodzielności w dalszym życiu. Osoby te także posiadają większe poczucie własnej wartości. Ważne jest też podkreślenie, że im wcześniej rozpoczęta integracja, tym lepiej dziecko z niepełnosprawnością jest zintegrowane z innymi dziećmi, ponieważ małe dzieci nie dostrzegają różnic u swych rówieśników, a nawet czasami odmienność kolegi lub koleżanki jest zaletą.

²⁴ Por. J. Bąbka, *Edukacja integracyjna...*, s. 113–116.

Oprócz wspomnianych zalet, warto również wymienić kilka wad wynikających m.in. z ekonomicznych aspektów funkcjonowania szkoły. Prowadzenie oddziału integracyjnego wiąże się z zatrudnieniem dodatkowego nauczyciela wspomagającego, na którego może nie stać placówki szkolnej lub dyrektor szkoły nie chce łożyć pieniędzy na dodatkowe stanowisko. Oprócz tego często wymagana jest zmiana infrastruktury szkoły po to, aby dostosować ją do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, wiąże się to w dalszym ciągu z kosztami, które szkoła zmuszona jest ponieść.

Zakończenie

Głównym założeniem artykułu było ukazanie edukacji integracyjnej jako modelu wychowania dzieci pełnosprawnych w duchu szacunku dla osób z niepełnosprawnością. W celu realizacji postawionych założeń zdefiniowano pojęcia związane z niepełnosprawnością oraz odnoszące się do edukacji integracyjnej. Opisano także przykłady z życia mogące wystąpić w życiu codziennym. Na podstawie przedłożonych materiałów pokazano, że kształcenie integracyjne nie funkcjonuje jako złoty środek, idealne rozwiązanie dla wszystkich, lecz może pociągać za sobą negatywne bądź niepożądane skutki. W ogólnym zestawieniu zalet i wad takiego typu kształcenia można jednak zauważyć większą ilość pozytywnych cech przemawiających na korzyść nauki w oddziałach integracyjnych.

Różnica pomiędzy oddziałami integracyjnymi a oddziałami bez osób niepełnosprawnych przejawia się w tym, że w klasach integracyjnych dodatkowo znajduje się nauczyciel wspomagający, który współpracuje z nauczycielem przedmiotu. Jego głównym celem jest prawidłowe ukierunkowywanie czynności szkolnych postawionych do realizacji dzieciom niepełnosprawnym. W oddziale integracyjnym znajduje się od 15 do 20 uczniów, z czego od trzech do pięciu jest niepełnosprawnych. Taka klasa realizuje tę samą podstawę programową co klasy nieintegracyjne. Natomiast program nauczania jest napisany tak, aby dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne realizowały go w tym samym tempie.

Takie oddziały wywierają pozytywny wpływ na dzieci niepełnosprawne, sprawiając, że mają one możliwość kontaktu z rówieśnikami pełnosprawnymi oraz przystosowania się do życia w społeczeństwie. Natomiast dzieci pełnosprawne zdobywają szerszą wiedzę dotyczącą różnego rodzaju niepełnosprawności oraz przyjmują dobre wzorce i postawy, które

kształtują ich charakter. Uczą się również, jak pomagać osobom niepełnosprawnym i akceptować ich odmienność.

Edukacja integracyjna wykazuje pozytywne działanie długofalowe, które powinno zaowocować w przyszłości zmianą nastawienia społeczeństwa do osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Baranowicz K., *Spółeczna gotowość dzieci niepełnosprawnych do integracji edukacyjnej*, „Szkola Specjalna” 4 (2004), s. 293–303.
- Bayliss P., *Modele integracji pedagogicznej*, w: J. Bogucka, M. Kościeliska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1996, s. 35–40.
- Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, 2001.
- Brzezińska A., *Model edukacji dla obywatelskiej współpracy i interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną*, w: R. Cichocki (red.), *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, 1996, s. 209.
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo UAM, 1997.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 1997, nr 123, poz. 776).
- Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/tolerancja.html> [dostęp: 6.12.2015].
- Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa: PWN, 1977.
- Hulek A., *Kształcenie specjalne w systemie integracyjnym*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja „Innowacja”, 1993, s. 330.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Laborem exercetis”*, Watykan 1981.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa: WP, 1975.
- Lewicki Cz., Jakubowicz W. (red.), *Integracja w teorii i praktyce edukacji szkolnej*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe „Fosze”, 2011.
- Maciarz A. (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.
- UNICEF, *Dokumentacja nr 6*, w: G. Metzfel (red.), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: GWP, 2002.
- Wapiennik E., Piotrowski R., *Niepełnosprawny – pełnosprawny obywatel Europy*, Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2002.
- Wiącek G., *Efektywna integracja szkolna*, Lublin: TN KUL, 2008.
- Zabłocki K.J., *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock: Wydawnictwo Naukowe „Novum”, 2002.

Wspólnota wychowawcza w rodzinie i przedszkolu katolickim

Educational community in family and in Catholic nursery school

Streszczenie

Artykuł stanowi scaloną i rozszerzoną formę wypowiedzi autora wygłoszoną podczas debaty, która odbyła się w drugim dniu sympozjum. Autor reprezentujący środowisko rodziców przedstawia stanowisko będące sumą doświadczeń, a zarazem przemyśleń związanych z tematyką współpracy rodziców z przedszkolem katolickim. Podstawą empiryczną, na jakiej oparł się autor, jest funkcjonowanie wspólnoty wychowawczej w Ochronce Sióstr Służebniczek w Dębicy. Choć obszar obserwacji w skali całego tematu jest dość wąski, inspiracja ta pozwoliła autorowi sformułować tezy o charakterze ogólnym i uniwersalnym. Wyrażają one logiczną zależność: aby dom i przedszkole mogły dobrze, w pełni integralnie wychowywać dziecko, muszą się wspierać wzajemnie w zakresie swych powinności. Aby to było możliwe, rodzice i wychowawcy winni aktywnie ze sobą współdziałać.

Słowa kluczowe: wychowanie integralne, ochronka, wspólnota, Dębica.

Abstract

This article is integrated and expanded form of the author's statement which was delivered during the debate taking place on the second day of the symposium. The author, representing the parent's circle, introduces the attitude which is the sum of experiences as well as consideration connected with the issue of cooperation between parents and Catholic nursery school. The principle ground that the author brought up, is acting of educational community in the Catholic Nursery School in Dębica. Though the area of the observation seems to be quite narrow, it gives inspiration to the author to formulate the statements of more general nature. These statements express logical dependence: to make the upbringing more effective, a child's home and a nursery school should cooperate in a range of their duties and responsibilities as well as in supporting each other. To make it possible parents and tutors ought to act simultaneously to reach to aim.

Keywords: integral education, nursery school, the community, Dębica.

Temat tej debaty stanowi tezę oczywistą i niepodważalną dla wszystkich tu obecnych. Czas, w jakim dziś przychodzi nam – rodzicom i wychowawcom – pochylać się nad problemem wychowania dzieci przedszkolnych, domaga się jednak wsparcia owej tezy również niepodważalnymi argumentami. Ich źródłem bez wątpienia są wieki doświadczeń, mądrość, w jaką wyposaża nas wiedza akademicka z zakresu wielu nauk, ale także przeżywanie rzeczywistości obecnej. Argumenty stąd płynące stanowią pewną całość, która uzasadnia absolutną potrzebę współdziałania domu i przedszkola. Stwarza też podstawę dalszych inspiracji, wniosków czy projektów dla środowisk przedszkoli, z jakimi jesteśmy związani. Celem mojego udziału w tej debacie będzie zatem projekcja przeżyć i przemyśleń rodzica, uczestniczącego – na miarę swej roli – w procesie wychowania przedszkolnego swojego dziecka. Być może zrodzi jakieś praktyczne inspiracje.

Jakkolwiek moja wypowiedź nie ma charakteru typowego wywodu naukowego, posiada jednak solidną podstawę empiryczną. Jest nią doświadczenie wspólnoty wychowawczej w Ochronce Sióstr Służebniczek w Dębicy. Wspólnotę tworzymy my – rodzice, nasze dzieci, wychowawcy – siostry, nauczyciele świeccy oraz inni pracownicy Ochronki. Słowo „wspólnota” nie jest tu bynajmniej jedynie barwnym określeniem, ale istotą relacji, jaka rzeczywiście zachodzi między środowiskiem domowym i przedszkolnym (oczywiście, na miarę potrzeb), istotą rozumienia wspólnej misji i woli u każdego z rodziców. Podobnie jak każdą wspólnotę, także tę naszą w Ochronce cechują cztery elementy. Pierwszy to wspólne przeżywanie – łączy nas nieustanne zabieganie o zrozumienie naszych dzieci, ich przeżyć, zmaganie się z ich temperamentem, emocjami. Drugi element to wspólne dążenie. Deklaracja wspólnego celu jest o tyle ważna, o ile jednakowo postrzegamy sens wychowania. Pragniemy pomóc naszym dzieciom odkryć dobro i piękno, jakie Pan Bóg złożył w ich duszy, rozwijać się integralnie i w całej osobowej pełni. Element trzeci wspólnoty wychowawczej to tożsame wartości i jedność zasad. To absolutny fundament w wychowaniu, któremu poświęcę nieco więcej miejsca. Czwartym elementem jest wola dzielenia się sobą, swoim doświadczeniem. Ta sposobność, otwartość rodzica i wychowawcy na współpracę i wymianę myśli pomaga zachować wspólność zasad, a co istotniejsze – trafniej dobierać argumenty, środki i metody w pracy wychowawczej w domu i ochronce.

W Ochronce, z którą jako rodzic jestem związany, podstawą wychowania jest zachowanie jedności zasad w domu i w przedszkolu. To właśnie spójność, jedność postaw, wartościowań u wychowawców, tj. u nas, rodziców, i wychowawców przedszkolnych, stwarza najpiękniejszy ład

w sercu dziecka, absolutnie konieczny dla jego harmonijnego, integralnego i w pełni osobowego rozwoju. Spójność zasad, postaw to – trzeba podkreślić – fundament, na który składa się oczywiście system wartości. Chodzi tu, rzecz jasna, nie tyle o wartości, które jako rodzice deklarujemy, ile o wartości stanowiące treść naszego życia, postępowania. Aby zatem fundament ten był mocny, aby na nim istotnie w pełni i trwale mógł się rozwijać nasz przedszkolak, owa jedność zasad musi być swego rodzaju regułą życia, i to w potrójnym wymiarze.

Wymiar pierwszy. Nasze małe dziecko uważnie obserwuje, wykonując przy tym bardzo ciężką pracę intelektualną: dokładnie analizuje, porównuje i po swoim wartościuje to, co widzi w zachowaniu nas – rodziców i wychowawców. Jeśli widzi, że zarówno w ochronce, jak i w domu tak samo oczekujemy prawdomówności, jesteśmy jednakowo konsekwentni, wymagamy pewnych zachowań, szanujemy siebie, z szacunkiem mówimy o innych, tak samo odnosimy się do Pana Boga poprzez modlitwę itd., to w sercu dziecka powstaje świadomość pewnego uporządkowania, ładu, a za tym – poczucie bezpieczeństwa i szczęścia. Dziecko dokonuje w sobie pewnej syntezy, może nieświadomie, ale i niebezrefleksyjnie. Otóż myśli sobie tak: „Aha, więc tacy są dorośli, rodzice, wychowawcy – oni są dobrzy, bo są zawsze przy mnie i się o mnie troszczą, wymagają i są moim światem, a więc taki świat jest dobry, taki świat mi się podoba, też chcę tak żyć”. W tym uporządkowanym – między domem i ochronką – świecie dziecko wie, czego może oczekiwać, czego mu nie wolno i dlaczego mu nie wolno. W tych dwóch środowiskach – domu i przedszkolu – w których nasze dziecko przebywa, bawi się, czuje się szczęśliwe i bezpieczne, otrzymuje konieczne i niezbywalne dla swojego rozwoju granice wolności. Wychowawcy i rodzice wspólnie bronią tych granic, wiedząc, że jest sens stawiania wymagań, aby dziecko „uzbroiło się” we właściwe emocje, umiejętności, wiedzę, wiarę na czas, kiedy samo będzie musiało strzec tych granic.

Wymiar drugi. Nasz mały, pilnie obserwujący przedszkolak wraca do domu. Po swoim weryfikuje to, czego nauczył się w przedszkolu, i odwrotnie – weryfikuje rzeczywistość domową. Tutaj ma okazję, aby bliżej poznać zasady „rządzące (jego) światem” poprzez obserwację rodziców. I tu pojawia się potrzeba spójności w tym drugim wymiarze – rodzicielskim. Tym razem przedmiotem porównań i analiz dokonujących się niezależnie w umyśle dziecka jest postawa obojga rodziców, relacja między zdaniem taty i mamy; decyzją każdego z rodziców w sprawie podziału obowiązków; między poziomem reakcji mamy i taty na uczynek dziecka i stopniem konsekwencji wyciąganych przez obojga. Dziecko, nawet jeśli

nie słucha, to często słyszy argumentację obu stron. Aby ten ład w sercu dziecka, który staramy się budować na przestrzeni ochrony i domu, był trwały, aby poczucie bezpieczeństwa było autentyczne, a świat rodziców (a więc także i ochrony), zasady w nim funkcjonujące były tym, z czym nasz przedszkolak chce się utożsamiać, rodzice muszą być konsekwentni wobec siebie jako małżonkowie i współwychowujący, muszą wspólnie decydować, uzasadniać, podobnie argumentować. Zasad, które dziecko poznaje w przedszkolu, muszą strzec w domu wspólnymi, małżeńskimi siłami, przestrzegać stale we wzajemnych relacjach, a nie tylko na okoliczność wymagania od dziecka.

Wymiar trzeci. Chcę zwrócić uwagę na spójność, która stanowi wymiar personalny. Aby wychowanie w domu i w przedszkolu było w pełni integralne, aby trwale rozwijało osobowość dziecka na wszystkich poziomach, musi być wsparte osobistym przykładem wychowawcy: rodzica i wychowawcy przedszkolnego. Spójność zatem winna cechować myśl, słowa i uczynki nas – wychowujących. Ten wymiar jest najistotniejszy, gdyż dziecko na podstawie naszego postępowania poznaje najlepiej zasady i postawy, jakich je uczymy. Porządkując w swojej świadomości to, co słyszy, widzi, czego doświadcza, kwalifikuje te postawy i zasady jako wartościowe lub nie, cenne lub nieważne. To rodzic i wychowawca miarą swojego postępowania szacują wagę i wartość zasad, których uczą dziecko. Stąd spójność w wymiarze osobistej postawy jest nieodzownym argumentem wychowawczym, który realizujemy w tym samym zakresie powinności w domu i w ochronce.

Aby zasady funkcjonujące w domu rodzinnym i w przedszkolu były tożsame, my jako rodzice musimy być obecni w ochronce, a ochronka na swój sposób obecna w naszym domu. Rodzice dziecka powinni zwyczajnie interesować się życiem przedszkola, otwierać się na obecność i uczestnictwo w tym życiu po to, aby poznać formy, a czasem praktyczne metody pracy wychowawczej dobre dla ich dziecka. Nie chodzi tu bynajmniej o jakąś kontrolę, lecz o to, aby rodzic chciał i potrafił czerpać z klimatu wychowawczego przedszkola i kreować rzeczywistość domową w podobnym duchu. Taka jest racja stanu rodziców i realna potrzeba skierowana na dobro dziecka. Odwołam się do doświadczeń z dębickiej Ochronki, która dla nas, rodziców, jest otwarta przestrzennie jako przestrzeń, gdzie możemy być obecni, gdzie jesteśmy wciąż zapraszani do uczestnictwa w różnych formach spotkań, w zajęciach otwartych, przedstawieniach, wieczornicach. I jest to dla rodziców bardzo czytelne: bogata, szczegółowa informacja o programie, wydarzeniach, planach. Od wychowawcy dowiadujemy się, jaką wartość dzieci będą poznawały

w tym tygodniu, nad jaką cechą charakteru będą pracowały zarówno w sobie, jak i w relacjach z rówieśnikami. Jest w tym także drugi, głębszy wymiar „otwarcia”, którego jako rodzice doświadczamy. W naszej Ochronce jest przestrzeń duchowa, w której możemy być, jest otwarcie na wymianę myśli, doświadczeń, a co szczególnie cenne – wspólna modlitwa. Myślę, że taka obecność rodzica w przedszkolu pozwala mu zachować świadomość roli „pierwszego wychowawcy”, dla którego Ochronka stanowi niezastąpione wsparcie w misji wychowania dziecka. Oczywiście jest, że codzienna praca wychowawcza w przedszkolu wykonywana jest bez obecności rodzica, ale stworzenie dla niego pola do współuczestnictwa oraz odpowiedź – wyjście rodzica naprzeciw, pozwala zachować pewien naturalny ład, porządek ról, a za tym również poczucie dobrze wypełnianej misji przez obie strony wychowujące.

Wspomniałem, że aby ta relacja przynosiła owoce wychowawcze, winna być zwrotna, tzn. także my – rodzice, nasza rodzina, nasz dom – winniśmy być otwarci na obecność ochronki. Co to znaczy? Aby rodzice i wychowawcy mogli podobnie wymagać, stosować podobną argumentację, mieć wspólne punkty odniesienia w dialogu z dzieckiem, powinni być otwarci na wymianę myśli, szukać wspólnego języka. Jeśli rodzic dzieli się codziennością swojej rodziny, pozwala tym samym, aby wychowawca mógł w pewnych granicach wejść w realia życia dziecka, w atmosferę domu, poznać jego codzienne radości i troski, a przez to także zrozumieć źródła emocji, zachowań wychowanka. Takie otwarcie wymaga oczywiście zaufania, ale dialog wychowawczy, podyktowany troską i miłością do dziecka, tego zaufania bezsprzecznie wymaga. W ochronce, w której jest nasz syn, ze strony wychowawców czujemy to otwarcie na rozmowę o dziecku. To bardzo częsta praktyka, gdy podczas odbierania dziecka zatrzymujemy się, aby wymienić kilka zdań o przebytym dniu, sytuacjach wesołych i niespokojnych, o tym, jak postrzegamy emocje naszego syna w konkretnych sytuacjach, jakie są te emocje. Ten dialog, pełen życzliwości, troski, pomaga nam lepiej rozumieć nasze dziecko.

Tym, co może umacniać więź rodziny z ochronką i pomagać rodzicom w pracy wychowawczej, są zwyczaję przedszkolne, praktyki, swoista obrzędowość ochronki. Możemy ją przekładać na życie domowe, uczynić swego rodzaju nicią, która spaja proces wychowania domowego i przedszkolnego. Dla mnie i żony inspirująca była praktyka codziennego podsumowania dnia przez dzieci w ochronce. Któregoś dnia pomysł wykorzystaliśmy przed modlitwą wieczorną. Podobnie jak w przedszkolu, siedząc w rodzinnej wspólnotce na podłodze, opowiadaliśmy o minionym dniu, a nasz synek miał zaznaczyć w swoim kalendarzu ściennym swoją ocenę: sło-

neczko lub chmurkę. Odtąd w kalendarzu zaczęły się pojawiać przeróżne warianty pogodowe, oddające atmosferę zachowania dziecka w ciągu dnia. Tym, co okazało się kluczowe, była sama forma – trochę zabawa, ale zarazem wyraźna ocena podana w lekki sposób. Praktyka ta daje możliwość aktywnej rozmowy, pewnej konfrontacji, która angażuje dziecko, bawi, a zarazem uczy (w sposób najbardziej podstawowy) wartościować czyny, rozpoznawać motywacje, posługiwać się argumentami, ale przede wszystkim pomaga kształtować w dziecku wrażliwe sumienie. Wieczorne podsumowanie dnia jest też znakomitym wprowadzeniem do modlitwy rodzinnej, okazją do rachunku sumienia także dla nas, rodziców.

Innym zwyczajem jest śpiew podczas modlitwy. Sama praktyka muzykowania nie była dla nas czymś nowym, mamy za sobą solidną szkołę duszpasterstwa akademickiego, jednak natłok obowiązków zawodowych, rodzinnych, a często i pośpiech sprawiał, że na jakiś czas zapomnieliśmy o śpiewaniu. Ochronkowe piosenki, wyśpiewywane przez synka po powrocie do domu, ponownie zainspirowały nas do tego, by wzbogacić modlitwę właśnie o śpiew. Okazji do nawiązania łączności z rytmem dnia ochronki można znaleźć wiele. Można praktykować dyżury domowe, nakrywanie do stołu, rodzinne rysowanie, zabawy ruchowe, szereg prac i zabaw może się wpisać w codzienność.

Świadectwo życia, postawy rodzica i wychowawcy przedszkolnego w sposób zasadniczy stymulują proces wychowania. Teza ta, już wcześniej poruszona, sama w sobie nie wymaga uzasadniania. Koncentrując się na współpracy domu i przedszkola, warto dostrzec inicjatywy, które wspólnie realizowane pozwalają dziecku czerpać ze świadectwa rodzica. W dębickiej ochronce funkcjonują schola oraz grupa teatralna, w których działalność angażują się rodzice i wychowawcy. Stanowią one w obrębie całej naszej ochronkowej wspólnoty zaprzyjaźnione grono, którego celem jest przygotowywanie przedstawień dla dzieci, oprawa muzyczna liturgii, nabożeństw w ochronce. Istotą tych dzieł jest jednak troska o tę wspólnotową relację i świadectwo dawane dzieciom. Rodzice spotykają się popołudniami, w określonych terminach, na próbach. Przychodzą często z dziećmi, dla których też jest zorganizowany czas. Taka forma obecności rodzica w przedszkolu pozostawia w pamięci dziecka komunikat: mój rodzic ofiaruje swój czas dla wspólnoty, jest jej uczestnikiem. Dziecko zauważa, że tata lub mama poza nim mają w ochronce także swoje sprawy, spotkania, przyjaciół. Podczas Mszy Świętej z udziałem scholi dzieci otrzymują od rodziców ważne świadectwo miłości do Eucharystii i liturgii Kościoła; podczas wieczornicy, spektaklu są dumne z rodzica, a w konsekwencji same nabierają odwagi do występów scenicznych. Wspo-

mniane formy uczestnictwa w życiu naszej ochronki są wspólne dla rodziców i wychowawców, dla osób świeckich i sióstr. To również obserwują dzieci i uczą się, czym w istocie jest bycie wspólnotą Kościoła, uczą się rozumieć, że rzeczywistość wcale nie dzieli się na dwa światy, na to, co w Kościele, i to, co w domu; że Kościół to nie tylko osoby duchowne, to nie tylko wnętrze, do którego wchodzimy i z którego wychodzimy. Nasze dzieci uczą się, że Kościół jest obecny w naszym życiu przez nasze w nim uczestnictwo.

Współpraca domu i ochronki realizuje się na wielu płaszczyznach, począwszy od metodyki pracy z dzieckiem, poprzez angażowanie się w realizację zadań programowych przedszkola, skończywszy na formacji nas – rodziców i wychowawców. Wspólnota, jakiej doświadczamy w dębickiej ochronce, uczy nas świeżego, wielowymiarowego spojrzenia na naszą misję rodzicielską, uczy otwierać się na nasze dziecko w pełnym jego wymiarze, dostrzegać wszystkie sfery jego rozwoju. Często w natłoku obowiązków osiłą życia codziennego staje się czas. A to przecież nie czas winien stanowić opcję wiodącą; dla rodzica to wychowanie dzieci jest wyznacznikiem czasu, ono konstytuuje porządek dnia. Organizacja zajęć w ochronce motywuje, aby czas, który dziecko spędza w domu, kreować równie wszechstronnie. W przedszkolu jest czas na zabawę, obowiązki, modlitwę, naukę, spacer, rozmowę, ćwiczenia manualne, ruchowe, śpiew itd. Przemienność form stymuluje rozwój dziecka, a przecież jest to proces ciągły, dokonujący się także w domu. Nie chodzi o to, aby kopiować rytm pracy przedszkola w warunkach domowych, ale w sposób naturalny wykorzystać potencjał aktywności dziecka, jego potrzeby rozwojowe.

Praktyczną pomocą, jaką otrzymujemy z Ochronki, są środki typu: karty pracy, zachęty wychowawcy do zachowania określonej postawy wobec rodzica, rodzeństwa, sumiennego spełnienia jakiegoś obowiązku w domu, wykonania przez dziecko dobrego uczynku, zadania plastyczne dla dziecka, konkursy na pracę rodzinną. Pomagają one rodzicom dostrzegać talenty dziecka i uczestniczyć w ich rozwijaniu. Wymaga to oczywiście aktywności obojga rodziców, często rezygnacji z wielu swoich spraw, ale każda czynność, praca wykonywana wraz z dzieckiem jest okazją do wejścia w relację z nim, do wymiany myśli, kształtowania pojęć.

Aktywnie spędzony z dzieckiem dzień wzbogaca także życie rodziny o wymiar wspólnotowy, pomaga budować relacje rodzinne. W ten sposób, poprzez więź z dzieckiem, jesteśmy w stanie otwierać je na wartości wyższe, z których będzie chciało czerpać i z którymi kiedyś wyruszy w dorosłość. Jest to misja rodzica, w której każda ochronka, przedszkole katolickie wspiera w sposób niezastąpiony. Pomaga tę misję dostrzegać

i rozwijać. W naszym środowisku służą temu także spotkania formacyjne organizowane dla rodziców w różnych formach: wykłady poświęcone wychowaniu, spotkania z Biblią, sesja dla rodziców i wychowawców raz w roku, spotkania Rodziny Edmundowej. W Ochronce Sióstr Służebniczek troska o dziecko jest tożsama z troską o jego rodzinę; sam rodzic, poza tym, że jest partnerem w wychowaniu przedszkolaka, może na swój sposób czuć się również podmiotem działań formacyjnych. Ta współpraca ma w istocie cel dalekosiężny, jest roztropna i ukierunkowana na przyszłość dziecka. Taką wszak perspektywę – całego życia – winniśmy zakładać wspólnie w wychowaniu już na etapie przedszkolnym.

Bibliografia

Opiela M., Kaput M., Piekarcz E., Kornobis A., Zymróż Z., Chudzik S., *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Dębica: Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP, 2015.

Komentarz liryczny

Tomasz Czapla

Wspólnota

Pośród tych liści, z głębi utulenia wyrastają nasze kwiaty...
pną się w górę, silne i świeże, piękne, ufające,
czerpiąc promienie prawdy,
spomiędzy uchylonych, miłujących ramion.

**„Razem dla wspólnego dobra”
– współpraca przedszkola z rodzicami
„Together for the common good”
– The Cooperation of the Kindergarten with Parents**

Streszczenie

Przedszkole i rodzina są dwoma środowiskami, które mają szczególny wpływ na dziecko, a właściwa i pełna współpraca rodziców i przedszkola powinna prowadzić do integracji działań. Służą temu formy współpracy w Przedszkolu Niepublicznym z Oddziałami Integracyjnymi im. bł. Bolesławy Lament. Praca wszystkich pracowników przedszkola wymaga zaangażowania i wzajemnej współpracy w celu stworzenia odpowiednich warunków rozwoju fizycznego, psychicznego i duchowego dzieci, właściwej atmosfery wychowawczej, w których dzieci i ich rodzice będą się czuć równie ważni. W związku z charzmatem zgromadzenia, które kształtuje swoją duchowość na wzorze Świętej Rodziny, siostry i pracownicy przedszkola podejmują systematyczną współpracę z rodzicami w celu wspierania ich w procesie wychowawczym. Wartości wychowawcze, dydaktyczne i opiekuńcze przekazywane w przedszkolu dotyczą katolickiego rysu rodziny.

Słowa kluczowe: współpraca przedszkola i rodziców, relacje między rodzicami a dziećmi, integralny rozwój, katolickie wartości, spójność wychowania.

Abstract

Kindergarten and family are two environments that have a particular impact on a child, a proper and full cooperation between parents and kindergarten should lead to the integration of activities. Serve ago forms of cooperation in Bolesława Lament's Non-Public Catholic Pre-School with Special Education Needs Classes. The work of all kindergarten staff requires commitment and mutual cooperation in order to create the appropriate conditions for the physical, mental and spiritual development of pupils and to create a proper educational atmosphere in which both children and their parents will feel equally important. In connection with the charism of the Congregation, which shapes its spirituality on the pattern of the Holy Family – Sisters and the pre-school staff undertake systematic cooperation with parents in order to support them in the educational process.

The educational, didactic and protective values which are provided in kindergarten relate to a Catholic family trait.

Keywords: cooperation between kindergarten and parents, relations between parents and children, integral development, catholic values, the consistency of parenting.

Wstęp

Wiele osób, stowarzyszeń i instytucji poświęca się dzisiaj, często kierując się autentycznym, humanitarnym i religijnym powołaniem niesienia pomocy drugiemu człowiekowi, zwłaszcza potrzebującemu. W wielu przypadkach pracownicy przedszkola to osoby charakteryzujące się szczególnym poczuciem bezinteresowności i solidarności. Codziennosc przedszkolna potwierdza, że wysokie kompetencje zawodowe i doświadczenie nie są wystarczające i winny być uzupełnione wrażliwością rodziców.

Znaczenie współpracy przedszkola z rodzicami

Statut Przedszkola Niepublicznego z Oddziałami Integracyjnymi im. bł. Bolesławy Lament w Lublinie ogólnie określa współpracę: „[...] wspiera rodzinę w wychowaniu dzieci – jako placówka katolicka, przyjmująca za podstawę działania chrześcijański system wartości głoszonych przez Kościół katolicki”¹. Rodzice, dobrowolnie zapisując dziecko do przedszkola, powierzają je opiece wychowawczej i „zobowiązują się do współdziałania z przedszkolem w wychowaniu dziecka”².

Przedszkolu bardzo zależy na spójności wychowania prowadzonego przez placówkę i rodzinę. Stara się wspierać rodzinę w wychowaniu dzieci i podejmować takie działania, aby wspólnym celem rodziny i przedszkola było dobro dziecka³. Praca całego personelu przedszkola wymaga zaangażowania oraz wzajemnej współpracy w celu stworzenia odpowiednich warunków do rozwoju fizycznego, psychicznego oraz duchowego wycho-

¹ Statut Przedszkola Niepublicznego z Oddziałami Integracyjnymi im. bł. Bolesławy Lament, rozdz. II, § 4, pkt 1.

² Tamże, rozdz. II, § 4, pkt 2.

³ Tamże, rozdz. II, § 5, pkt 2.

wanków, stworzenia odpowiedniej atmosfery wychowawczej, w której wszystkie dzieci wraz ze swoimi rodzicami będą się czuli jednakowo ważni.

Przedszkole i rodzina to dwa środowiska, które w szczególny sposób oddziałują na dziecko. Skuteczność tego oddziaływania uwarunkowana jest wzajemnym i ścisłym współdziałaniem. Właściwa i pełna współpraca przedszkola z rodzicami powinna prowadzić do zintegrowania działań – tylko wtedy istnieje szansa uformowania mądrego i wrażliwego człowieka. Pamiętamy, że rodzina zaspokaja podstawowe potrzeby małego dziecka, do których należą m.in.: potrzeba miłości, akceptacji, bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, aktywności i samodzielności; rodzice jednak potrzebują wsparcia, wskazówek do pracy i podejmowania właściwych decyzji. Właśnie dorośli tworzą dla małego dziecka dobre lub złe warunki rozwoju i wychowania. Współpracy przedszkola z rodziną powinna zatem towarzyszyć troska o przyszłe losy dziecka, o zaspokajanie jego różnorodnych potrzeb oraz jego wychowanie. Zadaniem przedszkola jest także umacnianie uczuciowych więzi między dzieckiem a rodzicami i dziadkami, budzenie zainteresowania rodziców tym, co dzieje się w przedszkolu, które wprowadza dziecko w życie społeczne.

Niewątpliwie dla dobrej współpracy ważna jest osobowość wychowawcy. Najprostszą drogą jest okazywanie troski o rozwój i wychowanie dziecka. Chęć pomocy wpływająca z postawy wychowawcy wzbudza zaufanie rodziców – wtedy łatwiej jest nawiązać współpracę.

Najważniejszymi partnerami przedszkola w wychowaniu, nauczaniu, a niekiedy też w procesie diagnozy i terapii dzieci są rodzice i pozostali członkowie rodzin (dziadkowie, rodzeństwo). Rodzice – jako pierwsi i najważniejsi wychowawcy dzieci – podejmują decyzję o wyborze placówki, do której będzie uczęszczało ich dziecko. Przy zapisywaniu go do przedszkola nie tylko wypełniają kartę zgłoszenia i ankietę dla rodziców, w której dzielą się swą wiedzą o dziecku, ale podczas pierwszych rozmów z dyrekcją przedszkola są informowani o katolickim charakterze placówki oraz religijnym charakterze systemu wychowania w przedszkolu. Wówczas świadomie zgadzają się na współpracę z nauczycielami w chrześcijańskim wychowaniu dzieci. Dlatego też dyrekcja i nauczyciele nie obserwują większych trudności we współpracy z rodzicami, a zdarzające się niekiedy problemy są rozwiązywane na bieżąco, bezpośrednio z zainteresowanymi – rodzicami i dziećmi⁴.

⁴ J. Truskolaska, H. Szczepańska, N. Toruj, K. Wrona, *Praca Przedszkola Niepublicznego z Oddziałami Integracyjnymi im. bł. Bolesławy Lament „Promyczki” w Lublinie – 2005–2015* (e-book), Lublin: Wydawnictwo „Witanet”, 2015.

Dyrekcja placówki i wychowawcy w sposób celowy, świadomie i z dużą dozą zaangażowania planują współpracę z rodzicami. Rodzice ze swej strony są w większości aktywnymi partnerami nauczycieli. Współpraca ta odbywa się na różnych płaszczyznach i w różnych formach – zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo (rodzice dzieci z danej grupy lub z całego przedszkola – zależnie od sytuacji).

Formy współpracy w Przedszkolu Niepublicznym z Oddziałami Integracyjnymi im. bł. Bolesławy Lament

W przedszkolu kładzie się duży nacisk na współpracę z rodzicami, którzy mają możliwość skorzystania ze wszystkich proponowanych form współpracy:

- zebrania, na których omawiane są sprawy grupowe, planowane różne działania, przekazywane ogólne informacje na temat funkcjonowania grupy;
- zajęcia otwarte – rodzice mają możliwość obserwowania swoich dzieci w grupie;
- dni otwarte – poznawanie przedszkola, ułatwianie dzieciom adaptacji;
- dzień integracji – pokazywane są możliwości dzieci niepełnosprawnych, organizowanie pogadarek, rozmowy na temat niepełnosprawności, spotkania ze specjalistami;
- konsultacje, rozmowy indywidualne – rodzice mają możliwość uzyskania konkretnych informacji na temat funkcjonowania dziecka, wskazówek do pracy, spotkań ze specjalistami;
- uroczystości grupowe (Jasełka, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Mamy i Taty) – umacnianie więzi rodzinnych, okazywanie szacunku i wdzięczności;
- udział we wspólnych Mszach Świętych – wspólna modlitwa;
- dni skupienia dla rodziców – modlitwa, Msza Święta, poczucie przynależności do wspólnoty, możliwość rozmowy z kapłanem, rozwój duchowy;
- pedagogizacja rodziców.

Jedną z podstawowych form współpracy są zebrania, które odbywają się cztery lub pięć razy w roku, począwszy od połowy września. Są one organizowane dla rodziców z danej grupy. Omawiane są na nich głównie: sprawy wychowawcze i dydaktyczne w grupie, postępy dzieci, bieżące zagadnienia wychowawcze i organizacyjne, plan semestru, nad-

chodzące wydarzenia i uroczystości, akcje charytatywne, życie religijne wspólnoty przedszkolnej, prowadzona jest też pedagogizacja rodziców w formie krótkich referatów przygotowanych przez nauczycieli i zapraszanych ekspertów.

Częstszy niż na zebraniach kontakt ma miejsce przy codziennym przyprowadzaniu dzieci do przedszkola i ich odbieraniu. Jeśli jest potrzeba i możliwość, wówczas wychowawca przekazuje członkom rodziny (zwykle mamie lub tacie, niekiedy dziadkom) ważne, bieżące informacje, dotyczące zachowania dziecka, jego codziennych sukcesów lub problemów, samopoczucia. Niekiedy dotyczą one także stanu zdrowia czy spraw organizacyjnych, związanych z codziennym życiem przedszkola. Jest wówczas okazja do obejrzenia – wykonanych przez dzieci – prac, które są eksponowane na wystawie koło sali danej grupy, a także do zabrania lub przyniesienia pomocy przedszkolnych (przyborów toaletowych, zaproszeń na imprezy itp.).

Ważnym obszarem współpracy z rodzinami dzieci są organizowane spotkania z okazji świąt religijnych i rodzinnych oraz uroczystości, np.: spotkanie opłatkowe i jasełka, Dzień Mamy i Taty, Dzień Babci i Dziadka i inne. Nauczyciele dbają wówczas o oprawę artystyczną w wykonaniu dzieci, a niekiedy również rodziców. Ci ostatni wspierają pracę wychowawców poprzez przygotowanie odpowiednich strojów i pomoc w opanowaniu dziecięcych ról, a także przyrządzenie poczęstunku (wyznaczone są dyżury rodziców z danej grupy).

Istotną, formacyjną częścią współpracy w dziele wychowania jest udział rodziców i dzieci w życiu religijnym, comiesięcznej Mszy Świętej, w jej przygotowaniu i prowadzeniu (śpiew, czytania), a także w Dniach Modlitwy dla Rodziców. Stanowi to też ważny element pedagogizacji rodziców, podobnie jak systematyczne zapraszanie ich do udziału w akcjach charytatywnych na rzecz osób potrzebujących lub w dziele misyjnym. Na terenie przedszkola prowadzone są akcje zbiórki makulatury, plastikowych nakrętek, kiermasz misyjny itp. Jednym z elementów tych akcji są również warsztaty bożonarodzeniowe lub warsztaty, na których wykonuje się wielkanocne palmy.

Pedagogizacja rodziców to – poza wymienionymi formami – również podnoszenie poziomu wiedzy rodziców poprzez indywidualne i grupowe spotkania ze specjalistami: psychologiem, pedagogiem specjalnym, logopedą oraz rehabilitantem. Spotkania te odbywają się podczas warsztatów, np. z zakresu metod pracy z dziećmi oraz podczas spotkań Szkoły dla Rodziców. Organizowane są także spotkania indywidualne, szczególnie gdy rodzic, wychowawca lub specjalista widzą taką potrzebę w odniesieniu do

konkretnego dziecka – zwłaszcza w zakresie rozwiązywania problemów zdrowotnych, wychowawczych i dydaktycznych.

Elementem pedagogizacji rodziców są różne materiały dla nich zarówno w formie elektronicznej, zamieszczane na stronie internetowej przedszkola, jak i dostępne w szatni (na półce, gdzie każdy może je wziąć lub choćby przejrzeć), a także u wychowawców grup. Materiały te stanowią najczęściej pomoce dydaktyczne, np.: w formie płyt z nagraniami do nauki języka angielskiego, karty pracy, materiały dotyczące propozycji dydaktycznych czy artykuły prasowe na tematy wychowawcze. Współpraca z rodzinami obejmuje także pomoc w formie spotkań grupy wsparcia dla rodziców dzieci niepełnosprawnych.

Większość rodziców chętnie i aktywnie włącza się w pracę nauczycieli i dzieci. Rodzice wychodzą również z inicjatywami np. akcji charytatywnych związanych z pomocą przedświąteczną dla rodzin potrzebujących. Organizują także imprezy integracyjne dla wszystkich rodzin z danej grupy. Wybrane przez rodziców trójki grupowe zajmują się bieżącymi sprawami grupy (np. organizacją spotkań integracyjnych, obchodów dnia św. Mikołaja, zakończenia roku itp.). Spotykają się z siostrą dyrektora i współpracują przy opracowaniu koncepcji wychowania oraz w sprawach organizacyjnych całego przedszkola. W poprzednich latach rodziny brały udział w doraźnych pracach na rzecz przedszkola, np. w zagospodarowywaniu nowego, dużego placu zabaw, który od kilku lat służy dzieciom nie tylko jako miejsce zabaw, ale niekiedy również imprez plenerowych.

W procesie diagnozy, opracowania i realizacji planu wychowawczego dla danego dziecka nauczyciele współpracują z rodzicami przez cały okres jego uczęszczania do przedszkola. Co najmniej raz w semestrze przeprowadzany jest indywidualny wywiad z rodzicem na temat rozwoju, wychowania, możliwości i ograniczeń, zainteresowań i uzdolnień dziecka (częściej z rodzicami dziecka niepełnosprawnego). Na tej podstawie wypracowuje się wspólny plan wsparcia i stymulacji rozwoju każdego dziecka. Ma to znaczenie w pracy zarówno z dziećmi zdrowymi, jak i niepełnosprawnymi oraz z deficytami. Plan ten realizowany jest następnie w codziennej pracy z dzieckiem.

Ponadto w przedszkolu organizowane są zajęcia otwarte dla rodziców (co najmniej raz w semestrze w każdej grupie). Mogą oni wówczas poznać metody i formy pracy z dzieckiem, sposób organizacji zajęć, stosowane środki dydaktyczne, a także wybrane elementy realizowanego programu. Cennym doświadczeniem jest obserwacja pracy nauczyciela, a także aktywności własnego dziecka na tle grupy i w kontakcie z wychowawcą. Rodzice są również zapraszani na Dni Otwarte, przeznaczone dla dzieci

najmłodszych, przyjętych do przedszkola w danym roku. Dla dzieci starszych, które opuściły już placówkę, organizowane są Zjazdy Absolwentów.

Mając świadomość, iż zaangażowanie rodziny w działalność przedszkola, a przede wszystkim ustalenie wspólnego stanowiska wychowawczego i jego konsekwentna realizacja – nauczyciela i rodzica – jest gwarantem integralnego rozwoju i wychowania dziecka. Przedszkole umożliwia rodzicom spotkania mające na celu prezentację danego zawodu, własnego hobby, prac artystycznych. Zainteresowanym rodzicom stwarzane są możliwości kontaktu i rozmowy z zaproszonymi ekspertami z różnych dziedzin, np.: lekarzami, nauczycielami szkół, dyrektorami szkół, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej i specjalistycznej, kapłanami, pracownikami naukowymi uczelni wyższych. Rodzice na bieżąco mają możliwość zapoznania się z aktualnymi informacjami z życia przedszkola, umieszczonymi na stronie internetowej i tablicy informacyjnej. Biorą aktywny udział w przygotowaniu uroczystości i imprez przedszkolnych, takich jak: pikniki rodzinne, Dzień Misyjny, spotkanie ze św. Mikołajem, jasełka, Dzień Babci i Dziadka, wspólne wystawianie bajek na scenie przedszkolnej. Dyrekcja i nauczyciele starają się poznawać oczekiwania, spostrzeżenia i uwagi na temat pracy przedszkola poprzez ankiety kierowane do rodziców, rozmowy i spotkania z przedstawicielami poszczególnych grup.

Personel pedagogiczny przedszkola aktywnie wspiera proces wychowawczy, proponując zainteresowanym rodzicom spotkania grupy warsztatowej Szkoła dla Rodziców i Wychowawców, która spotyka się systematycznie raz w miesiącu przez cały rok przedszkolny. Na spotkaniach poruszane są tematy dotyczące procesów rozpoznawania, wyrażania, akceptowania uczuć dziecka, motywowania do współdziałania, modyfikowania niepożądanych lub nieodpowiednich zachowań dziecka, budowania realnego poczucia własnej wartości, konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Ponadto na terenie przedszkola spotyka się grupa samopomocowa dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Rodzice mają możliwość wymiany doświadczeń związanych z trudami wychowania dziecka niepełnosprawnego. W ramach spotkań odbywają się warsztaty szkoleniowe.

Zakończenie

Rodzice, uczestnicząc w życiu przedszkola, współdziałając z wychowawcami, przyczyniają się do skuteczności oddziaływań wychowawczych.

Należy dodać, iż mądry nauczyciel poprzez współpracę z rodzicami rozwija także siebie, nabywa nowych kompetencji i udoskonala swoją pracę. Wartości wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńcze przekazywane w przedszkolu dotyczą katolickiego rysu rodziny, która „jest dla człowieka drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą. Jest drogą powszechną, pozostając za każdym razem szczególną, jedyną i niepowtarzalną, tak jak niepowtarzalny jest każdy człowiek”⁵. W związku z charyzmatem zgromadzenia, które kształtuje swoją duchowość na wzorze Świętej Rodziny, siostry i pracownicy przedszkola podejmują systematyczną współpracę z rodzicami w celu wspierania ich w procesie wychowawczym.

Bibliografia

- Koncepcja pracy Przedszkola z Oddziałami Integracyjnymi im. bł. Bolesławy Lament w Lublinie, Lublin 2014.
- Potręć A., *Pomagajmy sobie nawzajem*, „Wychowanie Przedszkolne” 3 (2000).
- Statut Przedszkola Niepublicznego z Oddziałami Integracyjnymi im. Bł. Bolesławy Lament, Lublin 2015.
- Stefaniak H., *O tworzeniu więzi między rodzicami a nauczycielami*, „Wychowanie w Przedszkolu” 9 (1999).
- Talik M., *Zasady współpracy z rodzicami*, „Dyrektor Szkoły” 1 (2005).
- Truskolaska J., Szczepańska H., Toruj N., Wrona K., *Praca Przedszkola Niepublicznego z Oddziałami Integracyjnymi im. bł. Bolesławy Lament „Promyczki” w Lublinie – 2005–2015* (e-book), Lublin: Wydawnictwo „Witanet”, 2015.

⁵ Jan Paweł II, *List do rodzin*, nr 2, Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1994.

Postulaty i charakterystyka ważnych elementów procesu wychowawczego dziecka w domu rodzinnym

The postulates and characterization of important elements
of the upbringing process of the child in the family home

Streszczenie

W artykule zasygnalizowano pilną potrzebę edukacji uświadamiającej zwłaszcza młodych rodziców w zakresie powinności rodzicielskich oraz mechanizmów psychologicznych i pedagogicznych biorących w tym udział. Ponadto przedstawiono typowe postawy rodziców, zarówno korzystne, jak i niekorzystne w procesie wychowania. Podkreślono również wartość rozmowy jako niezbędnego elementu procesu wychowawczego. W uzupełnieniu zasygnalizowano zwięźle atrybuty roli kobiety – matki i mężczyzny – ojca.

Słowa kluczowe: kobieta, matka, mężczyzna, ojciec, rodzice, rodzina, dziecko, wychowanie.

Abstract

This publication signals the urgent need for education that gives understanding among especially young parents in terms of parental obligations and psychological and pedagogical mechanisms that take part in it. In addition, it presents the typical attitude of the parents, both favorable and unfavorable in the upbringing process. It stressed the value of the conversation as an essential part of the upbringing process. In addition, the attributes of the role of women – a mother and a man – father has been signaled.

Keywords: woman, mother, man, father, parents, family, child, upbringing.

Wstęp

Zagadnienie związane z rolą rodziców w procesie wychowania dziecka wydaje się dla większości ludzi tak oczywiste, że nie przywiązują do

tego należy uwagi. Sądzi się nieskromnie, że stając się rodzicem, „automatycznie” dysponujemy wystarczającą wiedzą, by dobrze realizować tę skomplikowaną i odpowiedzialną rolę.

Zatem już na samym początku pełnienia tej misji wchodzimy na wadliwą ścieżkę. Oczywiście, zawsze można się pocieszać, że jakoś to będzie. Nawet jeśli na skutek niekonsekwencji czy braku odpowiedzialności pojawiają się jakieś dysfunkcje – „życzliwi” pocieszą, iż nie z takich opresji dziecko wyrasta. Potoczna obserwacja wskazuje, że nie każda relacja rodziców z dzieckiem ma korzystny wpływ dla jego rozwoju.

Typowe postawy rodziców

Warto w tym miejscu przedstawić podstawowe typy postaw rodziców wobec dzieci. Są to dwie grupy postaw – niewłaściwe i właściwe wychowawczo. Do tych pierwszych zaliczamy postawę odtrącającą. Charakteryzuje ona rodziców, którzy traktują dziecko jako ciężar, żywią do niego urazę, stale je krytykują, stosują surowe kary i represje. Taka postawa wyzwała i kształtuje u dziecka agresję i wywołuje reakcje nerwicowe. Może nastąpić zahamowanie rozwoju uczuć wyższych i wykształcić skłonność do zachowań aspołecznych. Postawę unikającą cechuje niedbałość i obojętność wobec dziecka, brak uczestnictwa w problemach dziecka, a kontakt ograniczony jest do minimum. Taka postawa powoduje labilność uczuciową u dziecka, brak wytrwałości w nauce oraz koncentracji na niej. Wobec otoczenia dziecko zachowuje się nieufnie i bojaźliwie. Postawę nadmiernie ochraniającą charakteryzuje ustawiczne pobłażanie i przesadna opieka. To powoduje, że dzieci wyrastają na jednostki bierne, roszczeniowe i samolubne. Ewidentnie wpływa na opóźnienie dojrzałości emocjonalnej i społecznej. Kolejną wadliwą postawą rodziców bywa postawa nadmiernie wymagająca, która uwidacznia się u rodziców stawiających dziecku wymagania ponad jego możliwości. Dziecko, nie mogąc sprostać tym wymaganiom, reaguje buntem bądź przygnębieniem. Atmosfera ta kształtuje u dziecka brak wiary we własne siły, niepewność oraz brak zdolności do koncentracji¹.

Przeciwny biegun postaw stanowią postawy właściwe wychowawczo, do których należą: akceptacja, współdziałanie, względna swoboda

¹ Por. M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: „Wiedza Powszechna”, 1973, s. 61–65.

aktywności i poszanowanie godności i praw dziecka. Akceptacja dziecka – rodzice przyjmują dziecko takim, jakie ono jest. Chwalą je, w uzasadnionym przypadku ganią, ale nie potępiają. Są świadomi jego potrzeb, w rozumny sposób je zaspokajają. Są to odpowiednie warunki, aby dziecko czuło się bezpieczne i jego rozwój przebiegał prawidłowo. Postawa taka wpływa na kształtowanie się zdolności do nawiązywania trwałych więzi emocjonalnych. Współdziałanie z dzieckiem – to angażowanie dziecka do aktywnego uczestnictwa w życiu rodzinnym, obowiązkach domowych, zabawach i rozrywkach odpowiednio dostosowanych do jego możliwości i potrzeb. W dziecku wykształca się zaufanie do rodziców i innych ludzi. Postawa charakteryzująca się dostarczaniem dziecku odpowiedniego kwantum swobody – to troskliwe i rozumne dostarczanie dziecku swobody w przejawianiu aktywności i samodzielności w różnych fazach rozwojowych. Takie podejście pozwala dziecku na rozwój pomysłowości i śmiałego pokonywania trudności. Postawa, w której stawia się mocny akcent na poszanowanie równych praw dziecka, gwarantuje realizację potrzeby uznania i szacunku. Ponadto sprzyja powstawaniu realistycznego obrazu samego siebie.

Liczne badania wskazują, że różne postawy rodziców wobec dziecka wywołują określone formy jego zachowania i prowadzą do ukształtowania takich, a nie innych cech osobowości dziecka, a później człowieka dorosłego. Bez wątpienia rodzina stanowi dla dziecka najlepsze naturalne środowisko rozwojowe. Naczelnym zadaniem rodziców jest zaspokajanie podstawowych potrzeb psychicznych dziecka. Dobrze jest, gdy rodzice mają tego świadomość i jeśli zdają sobie z tego sprawę, co znaczy dla rozwoju dziecka ich obecność. Dziecko lepiej się rozwija w zakresie sprawności umysłu, sprawności fizycznej i w kontaktach społecznych, gdy ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa oraz zaspokojone potrzeby życzliwości, ciepła i miłości. Bierna obecność rodziców nie wystarcza. Dziecko potrzebuje czynnego kontaktu z rodzicami, ich czujności i współdziałania. To rodzice dostarczają dziecku pierwszych wzorów osobowych. Dla rozwoju jego osobowości potrzebna jest zarówno możliwość identyfikowania się, utożsamiania z jednym z rodziców, jak i odróżniania się od drugiego².

Zmieniają się okoliczności, zmienia się otaczająca rzeczywistość, pojawiają się nowe wymagania i presje na rodzinę i rodziców. Rodzice, mając coraz więcej obowiązków, zwłaszcza kobiety, zmuszone do podejmowania prac poza domem, by uzupełniać budżet domowy, uszczuplają wydatnie

² Por. M. Ziemska, *Rola poradnictwa rodzinnego w rozwiązywaniu problemów wychowawczych*, „Zagadnienia Wychowawcze” 4 (1972), s. 23–30.

kontakt z dziećmi. Powstałe deficyty w procesie oddziaływań wychowawczych są bardzo często przyczyną dysfunkcjonalności wymagającej interwencji pedagogów, psychologów lub duchownych.

Poniżej zostaną przedstawione charakterystyczne cechy dla roli kobiety – matki i mężczyzny – ojca w procesie wychowania. Należy zaznaczyć, że chociaż różnią się te role, to w układzie komplementarnym stanowią pełnię warunków do harmonijnego rozwoju psychofizycznego i duchowego.

Rola kobiety jako matki

Od narodzin dziecka znaczenie matki jest bardzo istotne dla jego prawidłowego rozwoju. Jakość relacji matka–dziecko decyduje o psychicznym i emocjonalnym rozwoju dziecka. Służy realizacji potrzeby bezpieczeństwa i poczucia własnej wartości. Matka powinna tworzyć odpowiedni klimat uczuciowy. Jest też odpowiedzialna za kształtowanie postawy empatycznej, szczególnie ważnej dyspozycji, która warunkuje postawę rozumienia i miłości bliźniego. Stale dba o wdrażanie właściwych nawyków oraz systematycznie wydobywa dziecko z otchłani egocentryzmu, z jakim przychodzi na świat³. Kontroluje relacje dziecka ze światem zewnętrznym i stoi na straży tradycji rodzinnych, naucza i podtrzymuje związki z bliskimi. Swoim przykładem pokazuje, jak należy szanować nie tylko domowników, ale także innych ludzi. Dziecko widzi zachowanie matki, stara się ją naśladować. Matka powinna dbać o elegancję i poprawność swoich gestów i pouczeń, aby jej postawa stała się optymalnie dobrym wzorcem. Kobieta jako rodzic prezentuje również atrybuty kobiecości i to zarówno dla dziewczynek, jak i chłopców. Dla córek ma to zasadnicze znaczenie w procesie identyfikacji własnej płci, synom ułatwia właściwy stosunek do dziewcząt w wieku dorastania. Prawidłowe uświadomienie, którego dokonuje zazwyczaj matka, powinno zawierać całą prawdę. Dziecko ma się dowiedzieć, że matka urodziła je dlatego, że rodzice bardzo się kochali. Ta świadomość, że jest dzieckiem miłości, stanowi właściwy klimat, jaki należy mu stworzyć⁴.

³ Por. K. Pospizyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa: „Wiedza Powszechna”, 1980, s. 53–55.

⁴ Por. M. Grzywak-Kaczyńska, *Potrzeby psychiczne dzieci i ich zaspokajanie w środowisku rodzinnym*, „Zagadnienia Wychowawcze” 4 (1972), s. 31–39.

Ze smutkiem konstatujemy, że współczesnej kobiecie w obecnej rzeczywistości brakuje po prostu czasu i nawet przy dobrych chęciach trudno się jej wywiązać ze wszystkich zalecanych postulatów.

Rola mężczyzny jako ojca

W kształtowaniu psychiki dziecka nie mniej istotna jest rola ojca. Wspólnie z matką stanowią wzór, jak być mężczyzną i kobietą, mężem i żoną, ojcem i matką. Oczywiście, aby te role się ugruntowały, niezbędny jest kontakt z obojgiem rodziców.

Ojciec jako wzorzec jest potrzebny zarówno chłopcom, jak i dziewczynkom. Dziewczynka, obserwując ojca, jego zachowania wobec matki, kształtuje swój stosunek do płci odmiernej, w przyszłości do męża. Ojciec, który nie ceni w swojej córce kobiecości, hamuje jej prawidłowy rozwój i w dalszej perspektywie może to rzutować niekorzystnie na relacje z płcią przeciwną. Chłopiec poprzez identyfikację z ojcem powinien się od niego nauczyć, co znaczy być odpowiedzialnym mężczyzną, dobrym ojcem, jak okazywać szacunek kobiecie. Ojciec angażujący się we wspólne zabawy i obowiązki ze swymi dziećmi dostarcza niezbędnej wiedzy na temat szlachetnego uczestnictwa, uczy właściwego oceniania ryzyka, podejmowania decyzji i uczciwości w życiu codziennym. W sytuacjach wymagających poświęcenia na rzecz innych zachęca do postawy altruistycznej. Chłopcom daje przykład zachowań męskich i rycerskich⁵.

Poprzez czynny udział w zabawach i obowiązkach, na zasadach partnerskich z ojcem, dziecko uczy się odpowiedzialności i kreatywności. Pełna czujności postawa ojca i poważne zaangażowanie w proces wyposażania dziecka w rozliczne umiejętności jest gwarantem powodzenia życiowego w przyszłości⁶.

⁵ Por. K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, s. 24.

⁶ Tenże, *O miłości ojcowskiej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1986, s. 11.

Czynniki wpływające na postawy rodzicielskie

Każda rodzina tworzy własne wzory ról rodzinnych na podstawie istniejących już społecznych wzorów. Różnice wzorów ról rodzinnych u małżonków mają swe źródło nie tylko w różnicach kultur, ale także w osobistych przeżyciach każdego z nich, poczynając od wczesnego dzieciństwa. Te wzory wyniesione z dzieciństwa stają się punktami odniesienia dla własnego postępowania w życiu rodzinnym. Wzory te są bezpośrednio naśladowane bądź modyfikowane czy wręcz odrzucane. Przy modyfikacji lub odrzuceniu wzorów z własnego dzieciństwa rodzice starają się obdarzyć swoje dziecko tym, czego – według ich przekonania – zabrakło w ich domu rodzinnym. Powstanie spójnego i harmonijnego małżeństwa wymaga wytworzenia u współmałżonków własnych, zgodnych wzorów ról małżeńskich i rodzicielskich. Wytworzenie dostatecznie zgodnych wzorów tych ról u obu współmałżonków jest dowodem istnienia silnej więzi między nimi. Wzajemne stosunki małżonków są sprawą złożoną i wiele czynników wpływa na ich harmonijny lub niestabilny układ. Jeszcze przed zawarciem małżeństwa dokonują się wzajemne oceny partnerów. W okresie narzeczeńskim kandydaci do małżeństwa wzajemnie się sobie podobają i często bezkrytycznie aprobują swoje cechy indywidualne. W czasie trwania małżeństwa małżonkowie nadal wzajemnie się oceniają, występuje aprobata lub dezaprobata. Partner małżeński może być mniej lub więcej akceptowany pod różnym względem, np. jako towarzysz życia, gospodarz domu, partner seksualny czy gwarant bezpieczeństwa.

Dla rozwoju i prawidłowego wychowania dziecka znaczenie ma to, czy rodzice są zgodni co do stylu wychowania i czy nie występują między nimi kontrowersje wychowawcze. Liczne badania i obserwacje dowodzą, że w powstawaniu zaburzeń emocjonalnych i nieprzystosowania społecznego źródłem są zakłócenia środowiska rodzinnego⁷.

Bardzo istotnym warunkiem zaspokojenia całokształtu potrzeb rozwojowych dziecka w środowisku rodzinnym jest prawidłowa struktura rodziny i odpowiednia w niej atmosfera. Dziecko nie może znieść poczucia niepewności uczuciowej oraz napięć i konfliktów uczuciowych między bliskimi osobami.

Obok wpływu czynników zewnętrznych, jak: trudności materialne, mieszkaniowe i inne, do najbardziej istotnych warunków prawidłowej

⁷ Zob. H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN, 1975, s. 50.

struktury rodziny, jej wewnętrznej spójności oraz atmosfery uczuciowej trzeba zaliczyć właściwości psychiczne obojga rodziców. Badania wskazują, że istotną przyczyną złego pożycia małżeńskiego są cechy neurotyczne lub psychopatyczne u jednego lub obojga małżonków. Szczególnie akcentuje się brak zrównoważenia uczuciowego, niedojrzałość emocjonalną i labilność nastrojów.

W literaturze poświęconej roli środowiska rodzinnego w powstawaniu zaburzeń rozwoju dziecka wymienia się jako szczególnie patogenne następujące typy osobowości oraz postaw rodziców. Wśród kobiet – matek: matka agresywna, matka nadmiernie skrupulatna i matka, dla której dziecko jest środkiem kompensacji niespełnionych pragnień i zawiedzionych nadziei życiowych. Wśród typów ojców, którym przypisuje się najsilniej zaznaczoną rolę patogenną, są następujące typy: ojciec nieobecny, ojciec rygorystyczny i surowy oraz ojciec groźny⁸.

Opinie pedagogów i psychologów na temat roli środowiska rodzinnego w powstawaniu zaburzeń rozwoju dziecka nie są zgodne. Jedni przypisują większe znaczenie patogenne nieprawidłowym postawom matek w stosunku do dzieci, inni eksponują nieprawidłową postawę ojców. Jeszcze inni poświęcają więcej uwagi układom stosunków rodzinnych niekorzystnych dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Zdarza się, że rodzice w sposób radykalny zmieniają system oddziaływań na dziecko, np. wychowanie liberalne zostaje zmienione na rygorystyczne albo też wychowanie początkowo prawidłowe staje się z różnych powodów niekonsekwentne, nazbyt surowe lub nadmiernie liberalne. Bywa i tak, że aktualne oddziaływanie wychowawcze na dziecko jest prawidłowe i nie można w nim dostrzec przyczyn zaburzeń rozwojowych ani trudności wychowawczych, jakie dziecko sprawia. Jednakże gdy cofniemy się o kilka lat, a niekiedy miesiące, odkrywamy poważne niedociągnięcia pedagogiczne, które zainicjowały wadliwe formy zachowania dziecka obserwowane obecnie, pomimo że pierwotna ich przyczyna dawno już została usunięta.

Zjawisko społecznych przyczyn zaburzeń rozwoju zbyt często pojmuje się w sposób uproszczony, widząc w zachowaniu dziecka jedynie doraźną reakcję na bezpośrednio istniejące sytuacje.

Mówiąc o wadliwym wychowaniu jako przyczynie zaburzonego rozwoju dziecka, osobną okolicznością jest bardzo ważne zjawisko, które często bywa pomijane przez praktyków i teoretyków, mianowicie błędy wychowawcze popełniane przez rodziców w stosunku do dzieci trudniej

⁸ Zob. tamże, s. 51–53.

szych do prowadzenia. Istnieje znaczny procent rodziców, którzy prawidłowo potrafią wychować dziecko łatwe do wychowania, popełniają jednak bolesne w skutkach błędy przyczyniające się do powstawania różnych problemów wychowawczych⁹.

Szczególne nasilenie błędów wychowawczych popełnianych w odniesieniu do dzieci o zaburzonym rozwoju obserwuje się z chwilą rozpoczęcia przez nie nauki szkolnej. Szkoła jest bowiem tym terenem, na którym ze szczególną ostrością ujawniają się różne odchylenia od normy w rozwoju dzieci, wcześniej często niedostrzegane przez rodziców. Są rodzice, którzy bagatelizują te sygnały, inni obwiniają dziecko albo szkołę. Bardziej refleksyjni i zatroskani próbują ustalić precyzyjną diagnozę samodzielnie lub zwracając się po wsparcie do pedagoga, psychologa czy duchownego.

Rozmowa w rodzinie i jej znaczenie

W ramach uzupełnienia warto podkreślić duże znaczenie rozmów w rodzinie ze szczególnym uwzględnieniem relacji rodzic–dziecko¹⁰. Rozwój mowy właściwej u dziecka następuje na przełomie pierwszego i drugiego roku życia. Poprzedza go okres porozumiewania za pomocą gestów i mimiki. Szczególne miejsce wśród tych relacji zajmuje okazywanie życzliwości i zainteresowania, pieśczośliwe mówienie, przytulanie, śpiewanie i naśladowanie dźwięków dziecka. Cechą charakterystyczną porozumiewania przedsłownego w rodzinie jest przede wszystkim jego duża częstotliwość oraz silne zabarwienie emocjonalne.

W okresie rozwoju mowy właściwej istotną funkcję pełni nauczanie okolicznościowe, czyli rozmowy dorosłych z dziećmi. Powodu do rozmowy dostarczają pojawiające się okazje. Najczęściej dotyczą codziennego życia rodziny. Zależą one od aktywności własnej dziecka, tzn. jego pytań, jak też od postawy rodzica. Rezultatem tych rozmów rodziców z dzieckiem jest poszerzenie zakresu pojęć, wiedzy i słownictwa. Rozmowa w rodzinie nie tylko pełni funkcję informacyjną, ale jako forma komunikowania uczuć i oczekiwań prowadzi do kształtowania więzi w rodzinie i włącza dziecko w rozwiązywanie wspólnych problemów życiowych. Brak rozmów wy-

⁹ Por. tamże, s. 58–59.

¹⁰ Zob. T. Kukołowicz, *Rozmowy w rodzinie jako czynnik rozwoju i zachowania dziecka*, „Roczniki Filozoficzne” 27 (1979), z. 4, s. 137–146.

datnie przyczynia się do nieporozumień, ucieczek z domu i poszukiwania kontaktów poza domem.

Zakończenie

Niniejszy tekst należy traktować jako apel do wszystkich, którym leży na sercu dobra kondycja bliźniego i narodu. Nie wolno zaniedbywać żadnej okazji, aby udzielać pouczeń i rad młodym rodzicom i kandydatom do tej roli. Dzieci przychodzą na świat za sprawą swoich rodziców i są długo bezradne, czekają na troskliwe zagospodarowanie ich psychiki, wyposażenie w niezbędne dyspozycje i umiejętności na całe życie. Niestety, bardzo często nie mniej bezradni są rodzice, sami nie posiadając wystarczającej wiedzy lub dobrych wzorów, których wcześniej nie nabyli. Adresatem tego apelu powinni być przede wszystkim fachowcy – pedagodzy, psychologdy i duchowni.

Informacje zawarte powyżej mają charakter postulatywny i dość powierzchowny, ale wpisują się w konieczną potrzebę ratowania naszej substancji narodowej. Obecna rzeczywistość, zlaicyzowana i odhumanizowana, stanowi poważne zagrożenie dla rodziny, ponieważ bagatelizuje trwałość instytucji małżeństwa i powoduje deprecjonowanie autorytetu rodzica.

Bibliografia

- Grzywak-Kaczyńska M., *Potrzeby psychiczne dzieci i ich zaspokajanie w środowisku rodzinnym*, „Zagadnienia Wychowawcze” 4 (1972), s. 31–39.
- Kukołowicz T., *Rozmowy w rodzinie jako czynnik rozwoju i zachowania dziecka*, „Roczniki Filozoficzne” 27 (1979), z. 4, s. 137–146.
- Pospiszyl K., *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa: „Wiedza Powszechna”, 1980.
- Pospiszyl K., *O miłości ojcowskiej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1986.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN, 1975.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: „Wiedza Powszechna”, 1973.
- Ziemska M., *Rola poradnictwa rodzinnego w rozwiązywaniu problemów wychowawczych*, „Zagadnienia Wychowawcze” 4 (1972), s. 23–30.

Wpływ rodziny na rozwój psychiczny dziecka

The influence of family on children's psychological development

Streszczenie

Artykuł stanowi omówienie wyników badań osób skazanych, szczególnie recydywistów, pod kątem psycho-społecznych uwarunkowań generowania się skłonności do popełniania przestępstw. Uwaga badawcza została skoncentrowana na analizie rodzin pierwotnych badanych osób. Sformułowano następujące pytania: jakie czynniki związane z rodziną mogą generować skłonności do zachowań przestępczych oraz jakiego rodzaju związek może zachodzić pomiędzy właściwością rodzin a późniejszym wchodzeniem dzieci na drogę przestępstwa? Odpowiedź na te pytania wymaga zwrócenia uwagi na rolę domu rodzinnego w procesie wychowania, a w szczególności socjalizacji dzieci. Najważniejszą kwestią jest więź emocjonalna pomiędzy członkami rodziny. W przypadku dzieci odnosi się to do zaspokajania m.in. tak ważnych potrzeb emocjonalnych jak bezpieczeństwo i miłość. Zaspokojenie w najwyższym stopniu potrzeby bezpieczeństwa jest zaspokojeniem potrzeby miłości. Aby móc skutecznie realizować potrzebę miłości dziecka (a tym samym i bezpieczeństwa), rodzice powinni się odznaczać dojrzałością emocjonalną. Ważna jest kwestia roli społecznej ojca i matki oraz ich udział w procesie rozwoju dzieci. Różnice psychologiczne uwarunkowane płciowo – zarówno na poziomie biologicznym (hormonalnym), jak i kulturowo-cywilizacyjnym – prowadzą do zróżnicowania szeregu zachowań w relacji z dziećmi.

Słowa kluczowe: matka, ojciec, rodzina, miłość, potrzeba bezpieczeństwa, dojrzałość emocjonalna, niedostosowanie społeczne.

Abstract

The article is a discussion of the results of convicted persons, especially repeat offenders, in terms of psycho-social conditions of generating a propensity to commit crimes. The research note has been concentrated on the analysis of primary families of test persons. An important issue is to identify what factors related to the family can generate a propensity for criminal behavior and what kind of relationship can exist between family property and later entering a life of crime of children? The answer to this question requires attention to the role of the family home in the educational process, in particular the socialization of children. The most important issue is the emotional bond between family members. In

the case of children, it refers to meet, among others, so important emotional needs like security and love. Satisfying in the highest degree security needs is satisfying the needs of love. To be able to effectively implement the child's need for love (and therefore safety) is necessary to have the parents' emotional maturity. Important is the issue of the social role of father and mother and their participation in the development process of children. Psychological differences conditioned by gender – both at the biological (hormonal) as well as the cultural and civilizational level leads to diversity a series of behaviors in relationships with children.

Keywords: mother, father, family, love, need for security, emotional maturity, social maladjustment.

Wstęp

Mając kontakt z osobami odbywającymi karę pozbawienia wolności za przestępstwa kryminalne, często zastanawiałem się, czy charakterystyka rodziny pierwotnej tych osób mogła mieć związek z ich przestępczym życiem. A jeżeli tak, to jakiego rodzaju jest to związek.

Kategorie skazanych w polskim więziennictwie są konsekwencją obowiązującego Kodeksu karnego i Kodeksu karnego wykonawczego, które to z kolei są pochodną m.in. przyjętego systemu penitencjarnego. Osoby, które po raz pierwszy popełniły przestępstwo, w warunkach izolacji więziennej są klasyfikowani jako tzw. „P”, tzn. „pierwszy raz karany”. Osoby karane po raz n-ty, figurujące w kartotece osób skazanych, otrzymują grupę „R”, tzn. recydywiści. Z psycho-socjologicznego punktu widzenia różnice między osobami z tych grup polegają na tym, że popełnione przestępstwa pierwszy raz mogą być przypadkowe, często niezamierzone. W przypadku recydywistów dużo częściej mamy do czynienia ze świadomym wyborem.

W niniejszym artykule zawarto wyniki, a właściwie ich omówienie pod kątem psycho-społecznych uwarunkowań generowania się skłonności do popełniania przestępstw. Uwagę badawczą skoncentrowano na analizie pierwotnych rodzin badanych osób.

Charakterystyka badanych i ich rodzin

W Polsce w zakładach karnych, w zależności od okresu, przebywa od 30 do 45% skazanych z grupą „R”. Należy pamiętać, że połowa osób

z tej kategorii skazanych ma problem z alkoholem (około 50%). W konsekwencji popełniane przestępstwa często są związane z tym problemem. Do badań włączyłem tych skazanych, u których popełnione przestępstwo nie miało związku z alkoholem. Poza tym badałem skazanych, którzy wychowywali się w środowiskach rodzinnych, a nie instytucjonalnych. W sumie tak wyselekcjonowanych osób było 89. Na zasadzie dobrowolności przeprowadziłem z nimi rozmowy oraz dokonałem analizy akt osobopoznawczych.

Zagadnienia uwarunkowań przestępczości są szeroko i dość dobrze opisane w literaturze przedmiotu. Skoncentrowałem się na jednym z nich – roli środowiska rodzinnego, z jakiego wyszli. W tym miejscu należałoby przypomnieć niektóre fundamentalne informacje związane z charakterystyką rodziny jako środowiska społecznego. Wiadomo, że rodzina jako podstawowa komórka społeczna spełnia ważne funkcje przede wszystkim wobec dzieci znajdujących się w jej strukturze. W polskim prawie, niestety, nie funkcjonuje definicja pojęcia „rodzina”. Przyjmuje się, że jest to efekt zawarcia małżeństwa, którego fundamentem, a tym samym i rodziny, jest para składająca się z mężczyzny i kobiety. Wszelkie związki nieformalne (konkubiny) czy homoseksualne z prawnego punktu widzenia nie odpowiadają pojęciu „małżeństwo”, a tym samym nie mogą być uważane za rodzinę.

Podstawowym pytaniem, na jakie szukałem odpowiedzi, była kwestia: jakie czynniki związane z rodziną mogą generować skłonności do zachowań przestępczych? W pierwszym etapie badań postanowiłem poznać podstawową charakterystykę pierwotnych rodzin osób skazanych. Okazało się, że w zdecydowanej większości były to rodziny nieprawidłowe (ponad 70%). Dominowały w nich następujące patologie społeczne: alkoholizm co najmniej jednego z rodziców; przestępczość w rodzinie (zazwyczaj w kolizję z prawem wchodził ojciec skazanego lub starsi bracia); przemoc, najczęściej z dominantą fizyczną, a nierzadko emocjonalną; odczuwane przez członków rodziny problemy materialne (najczęściej na tle alkoholizmu); nieprawidłowa struktura – najczęściej rodziny niepełne. W większości przypadków skazani posiadali rodzeństwo, częściej od siebie starsze i częściej byli to bracia.

W okresie dzieciństwa i dorastania sprawiali problemy wychowawcze w postaci: niepowodzenia w nauce szkolnej (wagary, złe oceny, brak promocji, nieposłuszeństwo); wyraźny brak pozytywnej motywacji do nauki; wczesne zetknięcie się z papierosami, alkoholem (10–11. rok życia); przedwczesne kontakty seksualne; przejawianie zachowań agresywnych (przeważnie wobec rówieśników); popełnianie wykroczeń i przestępstw.

Wypełnianie funkcji rodziny a późniejsze losy dzieci

Przedstawione zjawiska z jednej strony mieszczą się w znanym kanonie problemów wychowawczych dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie, z drugiej – wiążą się z obrazem rodziny, w jakiej funkcjonują. W większości przypadków są to rodziny nieprawidłowe, częstokroć patologiczne. Rodzi się pytanie: jakiego rodzaju związek może zachodzić pomiędzy tą właściwością rodzin a późniejszym wchodzeniem dzieci na drogę przestępstwa? Odpowiedź na to pytanie wymaga zwrócenia uwagi na rolę domu rodzinnego w procesie wychowania, a w szczególności socjalizacji dzieci (m.in.: K. Pospiszyl, M. Radochoński, E. Aronson, E. Wysocka, H. Sęk, E. Żabczyńska). W genezie zachowań antysocjalnych czynnik środowiska rodzinnego wysuwany jest na czoło. Wiąże się to prawdopodobnie z faktem, że jednym ze skutków różnego rodzaju nieprawidłowości w charakterystyce rodziny jest zaburzenie jej funkcji, szczególnie tej, która bezpośrednio wiąże się z dziećmi.

Wydaje się, że najważniejszą kwestią jest więź emocjonalna pomiędzy członkami rodziny. W przypadku dzieci odnosi się to do zaspokajania m.in. tak ważnych potrzeb emocjonalnych jak bezpieczeństwo i miłość. Wiadomo, że wrogi lub obojętny stosunek chociaż jednego z rodziców do dziecka, jak też brak harmonijnego współżycia rodzinnego (i małżeńskiego) stanowią istotny predyktor skłonności do zachowań agresywnych, w tym przestępczych.

Specjaliści nie mają wątpliwości, że wśród funkcji rodziny na czołowe miejsce wysuwa się zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa dziecka. Dzięki temu czuje się ono pewnie, kształtuje pozytywną samoocenę. Są to warunki konieczne do prawidłowego rozwoju. Brak zaspokojenia tej potrzeby lub niedostateczne jej zaspokojenie rodzi u dziecka strach, lęk, niepewność, trudność w przewidywaniu zachowań osób najbliższych. Przedłużający się taki stan może być powodem zaburzenia rozwoju, a nawet patologii zachowań. Rodzina powinna zatem być dla dziecka ostoją i oparciem, dawać poczucie bezpieczeństwa. Okazuje się, że takie cechy rodziny, jak: rozbiecie, alkoholizm, przemoc najsilniej destabilizują poczucie bezpieczeństwa dzieci.

Kwestią nie tylko naukową, ale i czysto praktyczną jest odpowiedź na pytanie: od czego zależy efektywne zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa? Brzmi ona następująco: zaspokojenie w najwyższym stopniu potrzeby bezpieczeństwa jest zaspokojeniem potrzeby miłości. Doznawanie miłości ze strony innych daje przede wszystkim poczucie oparcia, pewności,

satysfakcji, stabilizacji, przewidywalności. Dziecko kochane to dziecko akceptowane (bezwarunkowo). Będąc w centrum zainteresowania osób kochających, osiąga stan niemal pełnego zaspokojenia poczucia bezpieczeństwa. Deprywacja potrzeby miłości przekłada się na deprywację potrzeby bezpieczeństwa.

U analizowanych przeze mnie skazanych niemal regułą było to, że wywodzili się z rodzin, w których występowały zjawiska utrudniające spełnienie powyższych podstawowych funkcji emocjonalnych. Były to rodziny w całej gamie nieprawidłowe, często patologiczne. Zasadne zatem jest przypuszczenie, że skłonność do zachowań przestępczych u tych skazanych (zachowań agresywnych) może być związana z niedostatecznym zaspokojeniem w dzieciństwie wyżej omawianych potrzeb. Obok skłonności psychopatycznych, do zaburzeń na poziomie genetycznym, niektórych urazów bądź chorób centralnego układu nerwowego (mózgowia) niewystarczające zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, a tym samym i miłości, można uznać za jedną z istotnych przyczyn pojawiania się skłonności do zachowań przestępczych.

Uwarunkowania realizacji potrzeby miłości dziecka w rodzinie

Aby móc skutecznie realizować potrzebę miłości dziecka (a tym samym i bezpieczeństwa), konieczne jest posiadanie przez rodziców dojrzałości emocjonalnej. Jej miarą jest osiągnięcie takiego poziomu, który umożliwia przeżywanie, doznawanie uczuć wyższych. Bez tej zdolności osoba nie jest w stanie obdarzać kogokolwiek miłością, co najwyżej wiąże się z innymi na poziomie emocji podstawowych, to jest takich, w których dominuje egoizm. W takich przypadkach to dziecko jest potrzebne rodzicowi, jest dla niego źródłem emocji, a nie rodzic jest potrzebny dziecku. Prawidłowy związek emocjonalny powinien się charakteryzować zdolnością do życia dla kogoś, dążeniem do uszczęśliwiania kogoś – to jest właśnie uczucie wyższe, czyli miłość. Mówiąc krótko: jeżeli ktoś jest zdolny kochać, to znaczy, że jest zdolny żyć nie tylko dla siebie, ale i dla innych. Patrząc nawet z egoistycznego punktu widzenia, nic nie tracimy, gdyż czynienie komuś dobra wywołuje takie samo uczucie w nas. Przeżywana przyjemność i radość jest wielokrotnie większa niż w przypadku egoistycznego charakteru emocji. Relacje z innymi osobami bazujące na uczuciach wyższych charakteryzują się trwałością i stabilizacją.

Inaczej wyglądają relacje opierające się na emocjach niedojrzałych. W przypadku rodziców niedojrzały stosunek emocjonalny do dzieci może spowodować uprzedmiotowienie odnoszenia się do dzieci. Można przyjąć, że częściej w takich przypadkach to dziecko jest potrzebne rodzicom aniżeli odwrotnie. Wówczas głównym regulatorem stosunków rodzic–dziecko może się stać zadowolenie przeżywane przez rodziców z racji zaspokojenia swoich oczekiwań wobec dziecka. W zasadzie niemożliwe jest, ażeby przy takiej relacji rodziców do dzieci możliwe było zaspokojenie potrzeby miłości u dzieci w wystarczającym stopniu. To raczej rodzice nieświadomie realizują swoje różne potrzeby dzięki dziecku. Zgodnie z przedstawionym wcześniej schematem deprywacja potrzeby miłości u dziecka może skutkować deprywacją potrzeby bezpieczeństwa dziecka.

Analiza relacji rodzinnych u badanych recydywistów wskazuje, że najczęściej ci skazani, którzy w dzieciństwie przebywali w rodzinach o zaburzonej strukturze bądź w nieprawidłowych relacjach wewnątrzrodzinnych, mogli mieć trudność w zaspokojeniu tych potrzeb. Z wypowiedzi skazanych wynika, że stosunki, jakie istniały w rodzinach – konflikty, nieporozumienia, agresja zarówno na linii rodzic–rodzic, jak i rodzic–dzieci – sugerują, że całkiem realne jest występowanie niedojrzałości emocjonalnej u rodziców. Jeżeli dodamy do tego częste występowanie zjawiska demoralizacji w tych rodzinach, głównie z powodu różnych patologii społecznych, bardziej zrozumiałe staje się, dlaczego u tej kategorii ludzi częściej występują skłonności do zachowań agresywnych, nierzadko przestępczych. Wydaje się bardzo prawdopodobne zatem, że deprywacja potrzeby bezpieczeństwa (i miłości), prawdopodobnie w połączeniu z wadliwymi wzorcami zachowań plus wyraźną demoralizacją, składają się na przyczyny skłonności do zachowań agresywnych, przestępczych. Jest zatem możliwe, że przynajmniej u części recydywistów realizowanie przez nich przestępczego trybu życia jest na to dowodem. Zatem dojrzałość emocjonalna rodziców jest jednym z warunków prawidłowego procesu dojrzewiania dzieci.

Rola społeczna ojca i matki w procesie rozwoju dzieci

W kontekście powyższego interesująca staje się kwestia roli społecznej ojca i matki oraz ich udział w procesie rozwoju dzieci. Różnice psychologiczne uwarunkowane płciowo – zarówno na poziomie biologicznym (hormonalnym), jak i kulturowo-cywilizacyjnym – jak się wydaje – prowadzą

do zróżnicowania szeregu zachowań w relacji z dziećmi. Bez większego ryzyka popełnienia błędu owe różnice w zachowaniach mogą wpływać na odmiennosc zachowań ojca i matki we wszelkich relacjach z dziećmi. Również w procesie zaspokajania potrzeb miłości i bezpieczeństwa rola każdego z rodziców nie jest identyczna.

Miłość okazywaną przez matkę oraz miłość okazywaną przez ojca dziecko odbiera różnie: wszelkie czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne czy wychowawcze matka organizuje w odniesieniu do dziecka i realizuje je tak, że przede wszystkim przekazuje mu swoje uczucia. Miłość przekazywana przez ojca zawiera mniejszy ładunek „ciepła”, jest mniej oznak czułości, ale swoim stosunkiem do dziecka buduje u niego poczucie pewności, wiedzy, rozumienia, przekazuje wzorce zachowań, wzorce myślenia. W konsekwencji matka raczej buduje pozytywne emocje dziecka wobec siebie samego i otoczenia. Ojciec zaś daje to, dzięki czemu łatwiej powstają schematy zachowań, systemy poglądów, racjonalne nastawienie do rzeczywistości. Wszystko to składa się m.in. na to, dzięki czemu kształtuje się umiejętność przewidywania, rozumienia rzeczywistości. Są to ważne elementy warunkujące poczucie bezpieczeństwa.

Widzimy, że charakterystyki osobowościowe ojca i matki w konsekwencji uzupełniają się w procesie oddziaływania na dziecko. Dla prawidłowego rozwoju dziecka potrzebna jest obecność zarówno osobowości matki, jak i osobowości ojca. Bez wątplenia, o czym nie można zapominać, przyczyny warunkujące formowanie się specyficznych cech psychicznych u kobiety i mężczyzny wskazują, że takie role społeczne, jak matka i ojciec, są przypisane do płci. Matki nie może zastąpić ojciec, jak i matka nie może zastąpić ojca. W świetle powyższego wyraźnie widać możliwe nieprawidłowości w procesie oddziaływania na dziecko, jakie mogą się pojawiać w rodzinie niepełnej. Podobne zagrożenia – jak się wydaje – mogą występować w sytuacjach, gdy role matki i ojca pełnią osoby tej samej płci. W takich przypadkach z psychologicznego punktu widzenia może istnieć zagrożenie nieprawidłowego zaspokajania m.in. potrzeb miłości i bezpieczeństwa. Jak o tym wspomniałem, deprywacja tych potrzeb okazała się charakterystyczna dla skazanych recydywistów.

Zakończenie

W zaprezentowanym omówieniu wyników badań osób skazanych, szczególnie z grupy „R”, tzn. recydywistów, pod kątem psycho-społecz-

nym uwarunkowań generowania się skłonności do popełniania przestępstw, uwagę skoncentrowano na analizie pierwotnych rodzin badanych. Do najważniejszych informacji wynikających z tych analiz należy zaliczyć: osoby, które weszły wielokrotnie w konflikt z prawem, często wywodzą się z rodzin nieprawidłowych bądź patologicznych. W charakterystyce tych rodzin ujawniają się takie zachowania rodziców, które wskazują na prawdopodobieństwo ich niedojrzałości emocjonalnej. W swoim zachowaniu i dotychczasowym życiu większość skazanych ujawnia oznaki deprivacji potrzeby bezpieczeństwa w powiązaniu z deprivacją potrzeby miłości. Zasadne wydaje się wiązanie deprivacji tych potrzeb z sobą i traktowanie ich jako predyktorów zwiększonego poziomu agresywności ujawniającego się w skłonności do zachowań przestępczych. Prawdopodobną przyczyną tego stanu była niedojrzałość emocjonalna rodziców, ujawniająca się w postaci niemożności ujawniania i przeżywania uczuć wyższych, w tym przede wszystkim miłości.

Bibliografia

- Pospiszyl K. (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, Warszawa: WSIP, 1990.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, wyd. 4 zm. i rozsz., Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, 2000.
- Tillman K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, wyd. 2., Warszawa: PWN, 2005.

Globalne formatowanie człowieka, jego rozwoju i potrzeb w świetle dokumentów UE i instytucji globalnych

Global formatting of the man, his development and needs in the sight of the EU and global institutions' documents

Streszczenie

Artykuł podejmuje pytanie: jaki – wedle instytucji globalnych – powinien być współczesny człowiek w sferze seksualnej? W pierwszej części artykułu pod kątem tego problemu przeanalizowano dokument *Standardy edukacji seksualnej w Europie*. Część drugą stanowi przegląd dokonany pod kątem postawionego problemu dokumentów różnych instytucji globalnych, w których pojawiają się elementy związane z edukacją seksualną.

Konkluzją przeprowadzonych poszukiwań jest teza, zgodnie z którą ideałem wychowawczym instytucji globalnych jest człowiek: skoncentrowany na seksie, negujący wszelkie normy i rozumienie małżeństwa jako trwałego związku między mężczyzną i kobietą, odrzucający trwałą rodzinę i prokreację (antykoncepcja, aborcja), otwarty na różne niestereotypowe relacje seksualne (homoseksualizm, biseksualizm itd.), realizowane w zmiennych związkach, nieprzywiązujący się do faktu bycia mężczyzną lub kobietą i opierający swą tożsamość seksualną tylko na wewnętrznym odczuciu.

Słowa kluczowe: ideał wychowawczy, edukacja seksualna, instytucje globalne, dokumenty.

Abstract

This article takes the question: what should be a modern man in the sexual sphere according to global institutions? In the first part of the article, the document: „Standards for sexuality education in Europe” is analysed in this respect. The second part provides, in accordance to a given problem, an overview of different global institutions' documents, where there are elements related to sex education.

The conclusion of the research carried out, is the thesis that the educational ideal for global institutions is a man focused on sex, a man who rejects all standards and understanding of marriage as a lasting relationship between a man and a woman, a man

who rejects a permanent family and procreation (contraception, abortion), a man with inclination towards non-stereotypical sexual relations (homosexuality, bisexuality etc.) implemented in changeable relationships, a man who does not attach to the fact of being a man or a woman and whose sexual identity is based only on the inner feeling.

Keywords: educational ideal, sex education, global institutions, documents.

Wstęp

Instytucje globalne – przede wszystkim ONZ i jej agendy – podejmują różnorodne działania edukacyjne i polityczne mające na celu światowe upowszechnienie określonych postaw. Można powiedzieć, że instytucje globalne mają pewien „ideał wychowawczy” i realizują go dostępnymi sobie środkami. Działania te można nazwać formatowaniem człowieka, formatowaniem jego rozwoju i potrzeb.

W niniejszym artykule skoncentrujemy się na jednym z wymiarów tego „ideału wychowawczego” instytucji globalnych – na sferze seksualnej. Obejmuje ona zachowania seksualne oraz powiązane z tym kwestie dzieci (potomstwa), małżeństwa i rodziny. Postawimy pytanie: jaki – wedle instytucji globalnych – powinien być współczesny człowiek w sferze seksualnej? Mówiąc bardziej szczegółowo: jakie powinien prezentować postawy wobec: zachowań seksualnych, dzieci jako możliwego skutku współżycia seksualnego, małżeństwa i rodziny?

Odpowiedzi na to pytanie będziemy poszukiwali w dwu etapach wyznaczonych przez dwie części niniejszego artykułu. W części pierwszej zostanie przeanalizowany dokument *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*¹. Wydaje się, że dokument ten jest właściwym materiałem źródłowym dla postawionego problemu z kilku względów:

- firmują go trzy instytucje: WHO (Światowa Organizacja Zdrowia), UNDP (Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, będący agendą ONZ) oraz BZGA (Federalne Biuro Edukacji Zdrowotnej w Niemczech); dwie z tych instytucji (WHO i UNDP) to instytucje o charakterze globalnym;
- w całości został poświęcony kwestii edukacji seksualnej;

¹ Dostępny w Internecie: http://www.federa.org.pl/dokumenty_pdf/edukacja/WHO_BZGA_Standardy_edukacji_seksualnej.pdf [dostęp: 15.12.2015].

- podejmuje kwestie ideału wychowawczego w sferze seksualnej w sposób całościowy, a zarazem konkretny i szczegółowy.

W części drugiej zostanie dokonany przegląd różnych dokumentów, które poruszają to zagadnienie na marginesie innych zagadnień, w sposób częściowy i zwykle dość ogólny. Dokumenty te albo są firmowane przez instytucje globalne, albo można je uznać za lokalne realizacje globalnych tendencji. Na tym etapie poszukiwań dokonamy przeglądu:

- wybranych dokumentów ONZ i różnych jej agend,
- wybranych dokumentów przyjętych przez Parlament Europejski,
- wybranych ustaw rozpatrywanych przez Sejm i Senat Rzeczypospolitej Polskiej.

Trzeba tu podkreślić, że zakres możliwych źródeł jest w tym względzie bardzo bogaty i z konieczności – na potrzeby niniejszego artykułu – dokonano spośród nich wyboru. Z tej racji odpowiedź udzielona na pytanie postawione w niniejszym artykule ma charakter wstępny i wymaga dalszych, poszerzonych analiz, tak aby formułowane tezy oprzeć na szerszym materiale źródłowym.

Część I

Jaki powinien być współczesny człowiek w sferze seksualnej wedle *Standardów edukacji seksualnej w Europie*?

Na pierwszych stronach *Standardów edukacji seksualnej* zamieszczona jest deklaracja: „W dokumencie przedstawiono zalecane standardy edukacji seksualnej. Standardy określają, co dzieci i młodzież w zależności od wieku powinny wiedzieć i rozumieć, jakie sytuacje i wyzwania czekają na nie i jak powinny sobie z nimi radzić, a także, jakie wartości i postawy powinny zostać w ich przypadku ukształtowane. Standardy dotyczą zatem wszystkiego, co należy rozwinąć u dzieci i młodzieży, tak aby utrzymały zdrowie, wykazywały pozytywne nastawienie i czerpały satysfakcję z własnej seksualności”².

W poszukiwaniu „ideału wychowawczego” *Standardów edukacji seksualnej* skoncentrujemy się na analizie tzw. matrycy, czyli tabeli zawierającej szereg konkretnych zaleceń³. Tabela ta w czytelny sposób pokazuje,

² *Standardy edukacji seksualnej...*, s. 9.

³ Warto poddać analizie pod tym kątem także inne fragmenty tego dokumentu, ale z racji ograniczonej objętości niniejszego opracowania nie jest to możliwe.

do jakiej grupy wiekowej odnoszą się poszczególne zalecenia, w jakim ogólnym dziale tematycznym się znajdują i jakiej kategorii dotyczą: wiedzy, umiejętności czy postaw⁴.

Analiza tych zaleceń pozwala na sformułowanie tezy, że „idealnych” wychowanków winny – wedle tego dokumentu – charakteryzować takie zachowania i postawy, jak: masturbacja od najwcześniejszych lat, stosowanie antykoncepcji od początku edukacji szkolnej, wczesna inicjacja seksualna, otwarcie na niestereotypowe formy współżycia seksualnego (np. seks homoseksualny, biseksualny, prostytutka, pedofilia), subiektywne i płynne określanie swojej tożsamości płciowej, odrzucenie tradycyjnie rozumianego małżeństwa i życia rodzinnego, akceptacja aborcji jako możliwego sposobu postępowania wobec poczętego dziecka, akceptacja techniki *in vitro* w związkach homoseksualnych. Przyjrzyjmy się bliżej tym szczególnym „standardom”.

Masturbacja od najwcześniejszych lat

W matrycy mamy m.in. następujące zalecenia:

Wiek	Kategoria	Treść zaleceń
0–4	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Radość i przyjemność z dotykania własnego ciała, masturbacji w okresie wczesnego dzieciństwa” (s. 38)
4–6	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Radość i przyjemność z dotykania własnego ciała, masturbacji we wczesnym dzieciństwie” (s. 40)
6–9	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Zadowolenie i przyjemność z dotykania własnego ciała (masturbacja/autostymulacja)” (s. 42)
9–12	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Przyjemność, masturbacja, orgazm” (s. 44)
12–15	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Przyjemność, masturbacja, orgazm” (s. 47)

Zacytowane zalecenia wiążą masturbację tylko i wyłącznie z przyjemnością, zadowoleniem i radością. Nie ma tu zaleceń typu: „przełącz informację, że masturbacja jest zachowaniem, którego nie można podejmować publicznie”, „pomóż dziecku rozwijać różnorodne zainteresowania, aby

⁴ Tamże, s. 38–51. W niniejszym artykule zalecenia są cytowane w tabeli, która jest zmodyfikowana i uproszczona względem oryginału.

masturbacja schodziła u niego na dalszy plan”. Nie ma też w tekście żadnych uwag wskazujących na to, że zacytowane zalecenia można rozumieć jako sytuacyjną korektę zbyt ostrych, przesadzonych reakcji nauczycieli i wychowawców na fakt dziecięcej masturbacji. Przytoczone zalecenia trudno zatem interpretować inaczej niż jako zachętę do masturbacji czy naukę masturbacji od najwcześniejszych lat⁵.

Stosowanie antykoncepcji od początku edukacji szkolnej

W matrycy mamy m.in. następujące zalecenia:

Wiek	Kategoria	Treść zaleceń
6–9	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Podstawowe wiadomości dotyczące antykoncepcji (jest możliwe planowanie i decydowanie o swojej rodzinie)” (s. 42)
6–9	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Różne metody antykoncepcji” (s. 42)
9–12	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Różne metody antykoncepcji i ich stosowanie, mity dotyczące antykoncepcji” (s. 44)
9–12	Umiejętności Naucz dziecko	„Skuteczne stosowanie prezerwatyw i środków antykoncepcyjnych w przyszłości” (s. 44)
9–12	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Rozumienie, że antykoncepcja to odpowiedzialność obu płci” (s. 44)
12–15	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Informacje dotyczące doradztwa w zakresie antykoncepcji” (s. 46)
12–15	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Nieskuteczna antykoncepcja i jej przyczyny (spożywanie alkoholu, efekty uboczne, zapominanie, brak równości płci itp.)” (s. 46)
12–15	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Fakty i mity (niezawodność, zalety i wady) dotyczące różnych metod antykoncepcyjnych (łącznie z antykoncepcją doraźną)” (s. 46)

⁵ Warto przy tym zwrócić uwagę, że w odniesieniu do dzieci w przedziale wiekowym od 0 do 4 lat „przekazywanie informacji” o „przyjemności i radości masturbacji” przez nauczycieli przedszkolnych (*Standardy edukacji seksualnej* nie są adresowane do rodziców) musiałoby oznaczać demonstrowanie przez nich takich czynności albo dotykanie przez dorosłego części intymnych dziecka, aby ono odczuło przyjemność tego dotyku.

12–15	Umiejętności Naucz dziecko	„Uzyskanie środków antykoncepcji z właściwego miejsca (np. wizyta u lekarza i uzyskanie recepty)” (s. 46)
12–15	Umiejętności Naucz dziecko	„Rozmawianie o antykoncepcji” (s. 46)
12–15	Umiejętności Naucz dziecko	„Podejmowanie świadomego wyboru co do metody antykoncepcji i jej skuteczne stosowanie” (s. 46)

Przedstawione zalecenia stanowią z jednej strony całościowe formowanie uczniów obejmujące wiedzę, umiejętności i postawy związane z antykoncepcją, z drugiej – jest ono bardzo selektywne. Nie ma tu zaleceń typu: „przełącz informację, że antykoncepcja ma skutki uboczne dla zdrowia kobiety”, „przełącz informację, że alternatywą dla środków antykoncepcyjnych jest abstynencja seksualna”, „przełącz informację, że alternatywą dla środków antykoncepcyjnych są naturalne metody płodności”. Antykoncepcja jest tu traktowana jako coś oczywistego, bezdyskusyjnego. Przytoczone zalecenia wiodą do tego, aby dzieci i młodzież jak najszybciej i bez żadnych oporów stosowały środki antykoncepcyjne.

Wczesna inicjacja seksualna

W matrycy mamy m.in. następujące zalecenia:

Wiek	Kategoria	Treść zaleceń
6–9	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Zrozumienie pojęcia «akceptowalne współżycie/seks» (odbywany za zgodą obu osób, dobrowolny, równy, stosowny do wieku i kontekstu, zapewniający szacunek dla samego siebie)” (s. 42)
9–12	Informacje (wiedza) Przełącz informację na temat	„Pierwsze doświadczenia seksualne” (s. 44)
9–12	Informacje (wiedza) Przełącz informację na temat	„Przyjemność, masturbacja, orgazm” (s. 44)
9–12	Umiejętności Naucz dziecko	„Branie odpowiedzialności za bezpieczne i przyjemne doświadczenia seksualne” (s. 44)
9–12	Umiejętności Naucz dziecko	„Nabycie kompetencji w dostępie do nowoczesnych mediów (telefony komórkowe, Internet, radzenie sobie ze zjawiskiem pornografii)” (s. 45)

9–12	Umiejętności Naucz dziecko	„Odmowa podejmowania niechcianych doświadczeń seksualnych” (s. 45)
12–15	Umiejętności Naucz dziecko	„Nabycie kompetencji medialnych i radzenie sobie ze zjawiskiem pornografii” (s. 48)
12–15	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Pozytywny wpływ seksualności na zdrowie i dobre samopoczucie” (s. 48)
12–15	Umiejętność Naucz dziecko	„Umiejętność negocjowania i komunikowania się w celu uprawiania bezpiecznego i przyjemnego seksu” (s. 48)

Wprowadzenie do słownika dzieci 6-letnich pojęcia „akceptowalny seks” – pod takimi czy innymi warunkami – to przeciwieństwo normatywnego komunikatu, że współzycie seksualne to obszar aktywności ludzi dorosłych i dojrzałych. Jest tu zawarte założenie, że współzycie seksualne podejmowane przez dzieci w wieku 6–9 lat może być akceptowalne, o ile spełni kilka warunków, z których na pierwszym miejscu wymienia się „zgodę obydwu osób”. Czy jest to stwierdzenie faktu, że czasem zdarza się współzycie seksualne, w którym uczestniczą dzieci, czy zachęta do tego typu aktywności? Porównajmy to z Kodeksem karnym, który zakłada, że takie zachowania z udziałem dzieci mogą mieć miejsce, ale określa się je jako działania przestępcze, zagrożone sankcjami⁶. Nie ma w tekście żadnych uwag wskazujących na to, że zacytowane zalecenie można rozumieć jako wskazówki sytuacyjne odniesione do wyjątkowych sytuacji, np. kiedy dziecko ma za sobą doświadczenie uwiedzenia pedofilskiego i ważne byłoby, aby nauczyć je odmowy wobec propozycji seksualnych. Zalecenia mają charakter ogólny, są adresowane do osób prowadzących edukację wszystkich dzieci w danym wieku. W tym świetle nie można tego zalecenia traktować inaczej niż jako zachęcanie dzieci do aktywności seksualnej.

Zachętą do podejmowania poszukiwania doświadczeń seksualnych jest też objaśnianie dzieciom w wieku od 9 lat pojęcia „orgazm”⁷. Zalecenie dotyczące informowania o „pozytywnym wpływie seksualności

⁶ Kodeks karny: „Art. 200. § 1. Kto obcuje płciowo z małoletnim poniżej lat 15 lub dopuszcza się wobec takiej osoby innej czynności seksualnej lub doprowadza ją do poddania się takim czynnościom albo do ich wykonania, podlega karze pozbawienia wolności od lat 2 do 12. § 2. Tej samej karze podlega ten, kto w celu zaspokojenia seksualnego prezentuje małoletniemu poniżej lat 15 wykonanie czynności seksualnej”.

⁷ Orgazm – to wedle definicji słownikowej – „stan szczytowego pobudzenia, podniecenia płciowego, podczas którego doznaje się uczucia rozkoszy i zaspokojenia erotycz-

na zdrowie i dobre samopoczucie” może być rozumiane w ten sposób, że warto skorzystać z każdej okazji, w której możliwe jest podjęcie współżycia seksualnego. Nauka „odmowy niechcianych doświadczeń seksualnych” opiera się na założeniu, że od 9. roku życia mogą być „chciane” doświadczenia seksualne i że to jest coś, co należy zaakceptować. Zachętą do podejmowania przez dzieci działań seksualnych jest nauczanie 9-latków „brania odpowiedzialności za bezpieczne i przyjemne doświadczenia seksualne” czy nauczanie 12-latków „negocjowania i komunikowania się w celu uprawiania bezpiecznego i przyjemnego seksu”. Naukę „radzenia sobie z pornografią” można interpretować jako kolejną zachętę do podejmowania przez dzieci działań seksualnych. Takie sformułowanie nie wyklucza bowiem korzystania z pornografii⁸.

Dodatkowym argumentem za tezą, zgodnie z którą wczesna inicjacja seksualna dzieci i młodzieży to ideał wychowawczy *Standardów edukacji seksualnej w Europie*, jest – rozpatrzona wcześniej – sprawa nauczania małych dzieci korzystania ze środków antykoncepcyjnych. Po co ta umiejętność już w wieku dziecięcym, jeśli nie po to, aby ułatwić szybką inicjację seksualną?

Warto zwrócić uwagę, że w matrycy nie ma choćby takich zaleceń, jak: „przekaż informację, że wczesne podejmowanie współżycia jest zachowaniem ryzykownym”, „przekaż informację, że prawo zakazuje podejmowania współżycia przed ukończeniem 15. roku życia”.

Otwarcie na „niestereotypowe” formy współżycia seksualnego (np. seks homoseksualny, biseksualny, prostytutka, pedofilia)

W matrycy mamy m.in. następujące zalecenia:

Wiek	Kategoria	Treść zaleceń
0–4	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Pozytywne nastawienie do różnych stylów życia” (s. 39)
0–4	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Świadomość, że związki są różnorodne” (s. 39)
4–6	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Akceptacja różnorodności” (s. 41)

nego” (*Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 26, red. H. Zgólkowa, Poznań: „Kurpisz”, 2000, s. 422–423).

⁸ Por. sformułowanie: „Zapewnienie koniecznych umiejętności życiowych umożliwiających radzenie sobie z seksualnością i związkami” (*Standardy edukacji seksualnej...*, s. 27).

4–6	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Postawy otwarte i nieoceniające” (s. 41)
4–6	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Szacunek dla różnych norm związanych z seksualnością” (s. 41)
4–6	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Przyjaźń i miłość wobec osób tej samej płci” (s. 40)
6–9	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Szacunek dla różnych stylów życia, wartości i norm” (s. 43)
6–9	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Przyjaźń i miłość wobec osób tej samej płci” (s. 42)
9–12	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Przyjaźń i miłość wobec osób tej samej płci” (s. 44)
9–12	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Akceptacja, szacunek i rozumienie różnorodności dotyczącej seksualności i orientacji seksualnych (współżycie/ seks powinien się odbywać za zgodą obu osób, być dobrowolny, równy, stosowny do wieku i kontekstu, zapewniający szacunek dla siebie samego)” (s. 44)
12–15	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Tożsamość płciowa i orientacja seksualna, w tym coming out/homoseksualizm” (s. 47)
12–15	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Cięża (także w związkach między osobami tej samej płci) i bezpłodność” (s. 46)
12–15	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Akceptacja, szacunek i rozumienie różnorodności w odniesieniu do seksualności i orientacji seksualnej (seks powinien się odbywać za zgodą obu osób, być dobrowolny, równy, stosowny do wieku i kontekstu, zapewniający szacunek dla samego siebie)” (s. 47)
15 i więcej	Informacje (wiedza) Przełącz informacje na temat	„Seks powiązany z wymianą dóbr ekonomicznych (prostytycja, seks w zamian za prezenty, posiłki, wspólne wyjścia, niewielkie sumy pieniędzy), pornografia, uzależnienie od seksu” (s. 50)
15 i więcej	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Zmiana możliwych negatywnych odczuć, odrazy i nienawiści wobec homoseksualizmu na akceptację różnic seksualnych” (s. 50)
15 i więcej	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Otwartość na różnego rodzaju związki i style życia” (s. 50)

W przytoczonych zaleceniach jest bardzo wyraźna zachęta do związków homoseksualnych – trzy razy, na różnych poziomach wiekowych, powtarza się zalecenie, aby informować o „miłości wobec osób tej samej płci”. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę, że w całej matrycy nie ma sformułowania „miłość pomiędzy mężczyzną i kobietą”.

Promocją homoseksualizmu jest też rozwijanie u dziecka „akceptacji, szacunku i rozumienia różnorodności w odniesieniu do seksualności i orientacji seksualnej”. „Orientacja seksualna” to pragnienie seksualne kierowane do osób określonej płci. Pragnienie to może być kierowane do osób płci przeciwnej (heteroseksualizm), tej samej (homoseksualizm), do osób obydwu płci (biseksualizm). Heteroseksualizm, homoseksualizm i biseksualizm są tu zatem postawione jako kilka równoprawnych opcji.

Zachętę do prostytucji można wywnioskować z zalecenia przekazania informacji o „seksie związanym z wymianą dóbr”. Nie ma tu żadnej sugestii, aby w jakikolwiek sposób ocenić tego typu działania seksualne czy żeby nauczyciel je odradzał. Nie ma komunikatu, że tego typu działania seksualne są złe czy szkodliwe.

Zachęta do otwarcia na kontakty z pedofilami zawarta jest w nauce pojęcia „akceptowalne współżycie/seks (odbywany za zgodą obu osób, stosowny do wieku i kontekstu, zapewniający szacunek dla samego siebie)”. W zakres „akceptowalnego seksu” wchodzi także pedofilia, jeśli tylko pedofil uzyska zgodę dziecka na współżycie seksualne. „Stosowność wieku i kontekstu” to rzecz tak ogólna, że bez podania szczegółów w zasadzie nic nie znaczy. Konkretem byłoby podanie informacji, że współżycie dorosłych z osobami poniżej 15. roku życia jest karalne. Takiej informacji tu jednak nie ma. Warto zwrócić uwagę, że w tym dokumencie nigdzie nie pojawia się słowo „pedofil”, nie ma informacji o tym, że to dorosły, który wykorzystuje seksualnie dzieci i je krzywdzi. Nie ma żadnego ostrzeżenia przed pedofilami, manipulacją z ich strony, nie ma żadnego zalecenia typu: „Przełącz dziecku informację, kim jest pedofil i co robić, kiedy dorosły złoży propozycję seksualną”.

W matrycy nie ma zaleceń typu: „przełącz informację, że istnieją formy związków seksualnych nieakceptowane społecznie, kulturowo, religijnie (ryzykowne, szkodliwe itd.), „naucz dziecko oceniać różnorodne związki seksualne i wskazywać ich plusy i minusy”, „pomóż dziecku rozwijać przekonanie, że naturalnym związkiem seksualnym jest związek mężczyzny i kobiety”, „pomóż dziecku rzeczowo ocenić zagrożenia związane ze związkami homoseksualnymi: zarażenie wirusem HIV⁹ czy krótsze życie¹⁰”.

Subiektywne i płynne określanie swojej tożsamości płciowej

W matrycy mamy m.in. następujące zalecenia:

Wiek	Kategoria	Treść zaleceń
0–4	Informacje (wiedza) Przekaż informacje na temat	„Prawo do badania tożsamości płciowych” (s. 39)
4–6	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Pozytywne podejście do własnej tożsamości płciowej” (s. 40)
4–6	Umiejętność Naucz dziecko	„Umacnianie własnej tożsamości płciowej” (s. 40)
6–9	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Pozytywny obraz tożsamości płciowej” (s. 42)
9–12	Informacje (wiedza) Przekaż informacje na temat	„Różnice pomiędzy tożsamością płciową i płcią biologiczną” (s. 44)
15 i więcej	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Akceptacja różnych orientacji seksualnych i tożsamości”

Czy zalecenia typu: pomóż dziecku rozwijać np. „pozytywny obraz tożsamości płciowej”, naucz dziecko „umacniania własnej tożsamości płciowej” można rozumieć jako pomoc w rozwoju „pozytywnego obrazu bycia mężczyzną lub kobietą”? Słowa „kobieta” i „mężczyzna” nie występują tu, więc taka interpretacja – choć logicznie możliwa – nie jest oczywista. Jeśli zestawimy te zalecenia z „przekazaniem informacji, że między płcią biologiczną a tożsamością płciową istnieją różnice”, stanie się jasne, że tożsamość płciowa nie oznacza tu zaakceptowania faktu, iż rodzimy się i jesteśmy mężczyznami i kobietami. Sens zalecenia skierowanego do uczniów jest bowiem taki: „Możecie uważać, że jesteście chłopcami lub dziewczętami, ale niekoniecznie tak musi być – możecie się czuć kimś innym, niż wskazuje na to biologia Waszego ciała; Wasza płeć biologiczna może się różnić od tego, kim się czujecie w sferze płciowej”.

⁹ „Wśród homoseksualistów rośnie liczba zakażeń wirusem HIV – alarmuje w raporcie Światowa Organizacja Zdrowia (WHO). [...] Obecnie mężczyźni, którzy uprawiają seks z mężczyznami, są 19-krotnie bardziej narażeni na zakażenie niż ogólna populacja”, za: <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1175779,Epidemia-HIV-wsrod-homoseksualistow-WHO-powinni-prewencyjnie-przyjmowac-leki> [dostęp: 15.12.2015].

¹⁰ „Dane statystyczne wskazują, że homoseksualiści żyją średnio o 20 lat krócej niż osoby heteroseksualne”, za: <http://www.homoseksualizm.edu.pl/index.php/co-mowin-nauka/35-medycyna/198-dugo-ycia-homoseksualistow> [dostęp: 15.12.2015].

Nie ma tu zaleceń typu: „przełącz informację, że jesteśmy mężczyznanami i kobietami”, „przełącz informację, że dla udanego współżycia seksualnego ważne jest silne i stabilne poczucie tożsamości własnej płci – bycia mężczyzną lub kobietą”.

Odrzucenie tradycyjnie rozumianego małżeństwa i życia rodzinnego

W matrycy mamy m.in. następujące zalecenia:

Wiek	Kategoria	Treść zaleceń
0–4	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Świadomość, że związki są różnorodne” (s. 38)
4–6	Informacje Przełącz informację na temat	„Różne koncepcje rodziny” (s. 40)
6–9	Informacje Przełącz informację na temat	„Małżeństwo, rozwód, wspólne życie” (s. 43)
9–12	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Pozytywne nastawienie do równości płci w związkach i wolny wybór partnera” (s. 45)
12–15	Informacje Przełącz informację na temat	„Różne oczekiwania i zachowania partnerów związane z podnieceniem seksualnym a różnice związane z płcią” (s. 47)
12–15	Umiejętność Naucz dziecko	„Dokonywanie wolnych i odpowiedzialnych wyborów, umiejętność oceny konsekwencji, zalet i wad każdego możliwego wyboru (partnerzy, zachowania seksualne)” (s. 47)
15 i więcej	Umiejętność Naucz dziecko	„Komunikowanie się ze swoim partnerem na zasadach równości; omawianie trudnych zagadnień z poszanowaniem opinii innych” (s. 49)
15 i więcej	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Wewnętrzne poczucie odpowiedzialności za własne i partnera/ki zdrowie seksualne” (s. 51)
15 i więcej	Informacje Przełącz informację na temat	„Struktura rodziny i zmiany, małżeństwa z przymusu, homoseksualizm/ biseksualizm/ aseksualność, samotne rodzicielstwo” (s. 50)
15 i więcej	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Krytyczne podejście do norm kulturowych/religijnych w odniesieniu do ciąży, rodzicielstwa itp.” (s. 49)

Słowo „małżeństwo” pojawia się w matrycy dwa razy i to nie jako samodzielny temat (np. obok rozwodu) lub jako rzeczywistość negatywna („małżeństwo wymuszone”). Wiele razy za to pojawia się słowo „związki”. W odniesieniu do „związków” nigdy nie pada słowo „trwał”, co sugeruje możliwą swobodną zmianę „partnerów”. W zestawieniu z – omawianym wcześniej – otwarciem na niestereotypowe i nienormatywne związki seksualne „związek” może oznaczać także np. parę jednopłciową czy grupę osób powiązanych relacjami seksualnymi. Kluczową kategorią myślenia są tu „partnerzy” (słowo „partner/ka” w matrycy pojawia się sześć razy, słowa „mąż” i „żona” w ogóle nie występują w matrycy).

Przytoczone zalecenia mają na celu przekonanie uczniów do tego, że są „różne koncepcje rodziny”, że tradycyjna rodzina, oparta na małżeństwie mężczyzny i kobiety, nie jest czymś normatywnym, jest tylko jedną z możliwości do wyboru. Do tego dochodzi dążenie do rozwijania u uczniów „krytycznego podejścia” do tradycyjnej rodziny i związanych z tym norm kulturowych, moralnych, religijnych. Warto zwrócić tu uwagę na to, że w matrycy występuje wiele zaleceń wzywających do akceptacji i szacunku dla „różnych” norm dotyczących seksualności. Jednak według *Standardów edukacji seksualnej w Europie* powinno się uczyć dzieci i młodzież „krytycznego podejścia” do norm „kulturowych i religijnych”. Okazuje się więc, że zalecane „akceptacja” i „szacunek” dla różnorodności norm seksualnych jest bardzo selektywna – część norm jest wykluczona z tej „akceptacji i szacunku” dla „różnorodności”.

W matrycy nie ma zaleceń typu: „przekaż informację, że rodzina oparta na małżeństwie mężczyzny i kobiety jest pod ochroną prawną państwa”, „przekaż informację na temat różnych formuł przysięgi małżeńskiej”, „przekaż informację, że im bardziej stały i trwałe związek małżeński, tym lepsze są warunki do rozwoju dzieci”, „naucz dziecko oceniać wierność i zdradę małżeńską”.

Akceptacja aborcji jako możliwego sposobu postępowania wobec poczętego dziecka

W matrycy mamy m.in. następujące zalecenia:

Wiek	Kategoria	Treść zaleceń
12–15	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Osobiste nastawienie (normy i wartości) dotyczące (wczesnego) macierzyństwa i ojcostwa, antykoncepcji, przerywania ciąży i adopcji” (s. 46)

15 i więcej	Informacje Przełącz informacje na temat	„Cięża (także w związkach osób tej samej płci), bezpłodność, przerywanie ciąży, antykoncepcja, antykoncepcja doraźna (bardziej szczegółowe informacje)” (s. 49)
15 i więcej	Postawy Pomóż dziecku rozwijać	„Gotowość uznawania różnic między płciami w odniesieniu do płodności, prokreacji i przerywania ciąży” (s. 49)
15 i więcej	Informacje Przełącz informacje na temat	„Przemoc seksualna; przerywanie ciąży w warunkach niebezpiecznych dla zdrowia kobiety; śmiertelność matek, zaburzenia seksualne” (s. 51)
15 i więcej	Informacje Przełącz informacje na temat	„Prawo a przerywanie ciąży” (s. 51)

Aborcja – określana tu jako „przerywanie ciąży” – jest traktowana w matrycy jako jeden z tematów między antykoncepcją a adopcją, między płodnością a prokreacją. Jako jedyne zagrożenie dla kobiety związane z aborcją wskazano „warunki niebezpieczne dla zdrowia”, w których jest dokonywana. Nie ma tu zaleceń typu: „przełącz informację, że dziecko jest wielką wartością”, „pomóż dziecku rozwijać przekonanie, że bycie ojcem i matką to wielka szansa rozwoju i wielkie zobowiązanie”, „przełącz informację o możliwych skutkach dla zdrowia i psychiki kobiety dokonującej aborcji”, „przełącz informację, że poczęte dziecko to podmiot prawa – jeśli ojciec umrze nazajutrz po poczęciu dziecka, to ma ono prawo do dziedziczenia jego majątku”.

To wszystko wskazuje, że jednym z celów *Standardów edukacji seksualnej w Europie* jest zachęta dzieci i młodzieży do zaakceptowania aborcji jako możliwego postępowania wobec poczętego dziecka.

Akceptacja techniki *in vitro* dla związków homoseksualnych

W matrycy mamy m.in. następujące zalecenia:

Wiek	Kategoria	Treść zaleceń
12–15	Informacje Przełącz informacje na temat	„Cięża (także w związkach między osobami tej samej płci) i bezpłodność” (s. 46)

15 i więcej	Informacje Przełącz informacje na temat	„Cięża (także w związkach osób tej samej płci), bezpłodność, przerywanie ciąży, antykoncepcja, antykoncepcja doraźna (bardziej szczegółowe informacje)” (s. 49)
-------------	--	---

Ciąża w „związkach jedнопłciowych” może mieć miejsce tylko w wyniku zastosowania techniki *in vitro*, czyli sztucznej „produkcji” dzieci, niezależnej od naturalnego współżycia seksualnego. Trzeba tu zwrócić uwagę na to, że w wypadku pary homoseksualnych mężczyzn „ciąża” oznacza konieczność wynajęcia kobiety, która jako „matka zastępcza” (tzw. surogatka) urodzi dziecko i przekaze je tej parze. Akceptacja tego typu działań – a *Standardy edukacji seksualnej* to akceptują – niesie jako logiczną konsekwencję uznanie tezy, że dla prawidłowego rozwoju dziecka nie ma znaczenia fakt więzi tego dziecka z kobietą (matką lub osobą pełniącą tę funkcję).

Nie ma tu żadnych zaleceń typu: „przełącz informację, że *in vitro* to technika, w której produkuje się wiele ludzkich zarodków, z których jeden wszczepia się kobiecie, inne są niszczone, jeszcze inne zostają zamrożone”; „przełącz informację, że matka zastępcza dla męskiej pary homoseksualnej to wiele problemów prawnych (np. związanych z czerpaniem korzyści majątkowych z tego faktu)”, „przełącz informację, że w technice *in vitro* dochodzi do pomyłek – można wszczepić kobiecie nie jej dziecko”.

Podsumowując: istotą ideału wychowawczego *Standardów edukacji seksualnej* jest z jednej strony wyeksponowanie w świadomości dzieci i młodzieży przyjemności seksualnej (masturbacja, orgazm) i zachęta do jak najwcześniejszej inicjacji seksualnej, z drugiej zaś oderwanie sfery seksualnej od kontekstu małżeństwa, rodziny, potomstwa, tradycyjnej kultury, religii. Sfera seksualna jest tu odseparowana od takich wartości, jak: trwała odpowiedzialność za małżonka i odpowiedzialność za poczęte dziecko. Odrzucone są tu następujące wzorce kulturowe: dzieci należy chronić przed doświadczeniami seksualnymi, działania seksualne powinny podejmować osoby dorosłe i dojrzałe, naturalne jest tylko współżycie seksualne między mężczyzną i kobietą.

Część II

Jaki powinien być współczesny człowiek w sferze seksualnej wedle wybranych dokumentów ONZ, Parlamentu Europejskiego, polskiego Sejmu i Senatu?

- Na tym etapie naszych poszukiwań dokonamy przeglądu:
- wybranych dokumentów ONZ i różnych jej agend,
 - wybranych dokumentów przyjętych przez Parlament Europejski,
 - wybranych ustaw rozpatrywanych przez Sejm i Senat Rzeczypospolitej Polskiej.

Wybrane dokumenty ONZ i różnych jej agend

Postulaty dotyczące sfery seksualnej człowieka można odnaleźć w wielu dokumentach firmowanych przez ONZ lub jej agendy. Przyjrzyjmy się kilku wybranym dokumentom:

a) **Komunikat Komitetu ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet ONZ CEDAW na temat wywiązywania się Polski z Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet¹¹**

W dokumencie tym czytamy m.in.:

- „Komitet [...] pozostaje zaniepokojony [...] brakiem obowiązkowej, kompleksowej i dostosowanej do wieku edukacji na temat zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego w programach nauczania [...]” (pkt 30).
- „Komitet rekomenduje, aby Państwo-Strona: [...] (c) zapewniło obowiązkową, kompleksową, dostosowaną do wieku i prowadzoną przez odpowiednio wyszkolony personel edukację na temat zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego i praw dziewcząt i chłopców w ramach standardowych programów nauczania, w tym na temat odpowiedzialnych zachowań seksualnych, zapobiegania wczesnym ciążom oraz chorobom przenoszonym drogą płciową; [...]” (pkt 31).
- „Komitet rekomenduje, aby Państwo-Strona: (a) poprawiło dostęp kobiet do opieki zdrowotnej, w szczególności do usług z zakresu zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego, w tym zmianę Ustawy z 1993 roku o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, aby stworzyć mniej restrykcyjne warunki, których spełnienie pozwala na przeprowadzenie aborcji; (b) ustaliło

¹¹ Oficjalne, polskie tłumaczenie tego dokumentu dostępne w Internecie: http://rownetraktowanie.gov.pl/sites/default/files/cedaw_c_pol_co_7-8_18767_e_pl.pdf [dostęp: 15.12.2015].

- jasne standardy w zakresie jednolitej i nierestrykcyjnej interpretacji warunków legalnego przerywania ciąży, tak aby kobiety miały do niego dostęp bez ograniczeń wynikających z nadmiernego stosowania tzw. klauzuli sumienia przez lekarzy i instytucje systemu zdrowia oraz zapewniło skuteczne środki pozwalające na kwestionowanie odmów przeprowadzenia zabiegu usunięcia ciąży [...] (d) zagwarantowało dostępność i przystępność nowoczesnych środków antykoncepcyjnych dla kobiet i dziewcząt, w tym kobiet z obszarów wiejskich, poprzez refundację nowoczesnych i skutecznych metod zapobiegania ciąży w ramach publicznego systemu opieki zdrowotnej; oraz (e) zapewniło wolny dostęp do usług z zakresu zdrowia reprodukcyjnego oraz antykoncepcji dla nastoletnich dziewcząt” (pkt 37).
- „Komitet rekomenduje, aby Państwo-Strona: [...] (b) dokonało w priorytetowym trybie przeglądu podręczników i materiałów na wszystkich poziomach edukacji, usuwając dyskryminujące stereotypy płciowe; [...] (d) podjęło środki promujące równe prawa kobiet i unicestwiająca wysiłki podejmowane przez różne podmioty, w tym Kościół katolicki, które bagatelizują lub degradują dążenie do równości płci poprzez określanie takich środków mianem ideologii; oraz (e) oceniło i wzmocniło środki przeciwdziałające negatywnym stereotypom dotyczącym [...] osób LGBTI [...]” (pkt 23).

CEDAW oczekuje od Polski m.in. obowiązkowej edukacji seksualnej, zapewnienia dostępności i refundowania antykoncepcji dla dziewcząt, zmianę „restrykcyjnej ustawy antyaborcyjnej”, umożliwienie obchodzenia klauzuli sumienia stosowanej przez lekarzy odmawiających aborcji, promowania praw osób LGBTI (lesbijek, gejów, biseksualistów, transseksualistów oraz interseksualistów). Negatywnie jest tu oceniona rola Kościoła katolickiego.

b) Uwagi końcowe do połączonych trzeciego i czwartego sprawozdania okresowego Polski Komitetu Praw Dziecka ONZ¹²

W analizie prawnej tego dokumentu Instytut na rzecz Kultury Prawnej „Ordo Iuris” zwraca uwagę na następujące zagadnienia¹³:

¹² Dokument dostępny w Internecie: http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Spoeczne%20prawa%20czlowieka/spoeczne%20prawa%20czlowieka%20-%20nowa/Uwagi%20koncowe%20Komitetu%20praw%20dziecka%202015.pdf [dostęp: 15.12.2015].

¹³ Spostrzeżenia końcowe Komitetu Praw Dziecka w sprawie raportu okresowego Polski, <http://www.ordoiuris.pl/spostrzezenia-koncowe-komitetu-praw-dziecka-w-sprawie-raportu-okresowego-polski,3682,analiza-prawna.html> [dostęp: 15.12.2015]. W tekście

- „Komitet Praw Dziecka negatywnie odniósł się do lekcji Wychowania do Życia w Rodzinie (§ 38 lit. a), wskazując, iż nie zapewniają one młodzieży pełnej informacji na temat tzw. zdrowia i praw reprodukcyjnych i seksualnych [...]. Z tych przyczyn zarekomendował on Polsce rozszerzenie zakresu lekcji WDŻwR tak, by zapewniały one uczniom kompleksową edukację seksualną [...], przez którą we frazeologii agend ONZ rozumie się zajęcia zachęcające dzieci i młodzież do eksperymentowania w sferze płciowości”.
- „Komitet wyraził zaniepokojenie utrudnionym dostępem nastoletnich dziewcząt i chłopców do usług z zakresu zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego, nade wszystko zaś do „nowoczesnych środków antykoncepcyjnych” (par. 38 pkt b), podkreślając, że dostęp ten należy zapewnić małoletnim w warunkach poufności (tj. bez wiedzy rodziców) (§ 39 lit. b)”.
- W Spostrzeżeniach końcowych Komitetu umieszczono postulaty „upowszechniania aborcji wśród dziewcząt poniżej 18. roku życia (§ 38 lit. c i d, § 39 lit. b i c)”.
- „Komitet formułuje kuriozalny zarzut o nadmiernej (zbyt restrykcyjnej) ochronie życia dzieci w okresie prenatalnym. Jednocześnie podnosi brak jasnych procedur pozwalających na pozbawianie życia dzieci na prenatalnym etapie rozwoju oraz na negatywne postrzeganie aborcji przez społeczeństwo (!) jako na rzekome naruszenia KPD (sic!), bowiem utrudniać to ma nieletnim dziewczętom dostęp do «zabiegu». Z tych przyczyn Komitet, pomimo braku podstaw w tekście KPD, rekomenduje Polsce ustawowe osłabienie ochrony życia dzieci w okresie prenatalnym poprzez zmianę ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży. Jednocześnie Komitet postuluje, by ustawowe przesłanki depenalizujące aborcję były interpretowane w bardzo swobodny sposób”.
- „Komitet wyraził głębokie zaniepokojenie wzrastającą w Polsce liczbą tzw. „okien życia” (§ 20 i 21 Spostrzeżeń końcowych), wskazując, że ich istnienie pozwala na anonimowe porzucenie dziecka, co stoi w sprzeczności z gwarantowanym przez Konwencję w art. 7, 8 prawem każdego dziecka do poznania swojej tożsamości. [...]. Komitet napiętnował istnienie «okien życia», domagając się wprowadzenia prawnego zakazu ich funkcjonowania”.

tym czytamy: „Dnia 2 października 2015 r. miała miejsce 2052 sesja Komitetu Praw Dziecka ONZ, podczas której wydał on Spostrzeżenia końcowe dotyczące stanu realizacji Konwencji Praw Dziecka w Polsce (CRC/C/POL/CO/3-4)”.

Z przytoczonej wyżej analizy wynika, że Komitet Praw Dziecka ONZ oczekuje od Polski wprowadzenia kompleksowej edukacji seksualnej, dostępu do antykoncepcji bez wiedzy rodziców, zmian prawa zapewniających dostęp do „legalnej aborcji” oraz likwidację „okien życia”¹⁴.

c) **Dokument UNICEF (Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci) *Wyeliminować dyskryminację wobec dzieci i rodziców spowodowaną orientacją seksualną i/lub tożsamością płciową z roku 2015***¹⁵

Dokument ten operuje kategorią „dzieci LGBT” czyli „dzieci lesbijki, geje, biseksualiści, transseksualiści”, co wskazywałoby na przyjęcie przez autorów dokumentu jako oczywistej tezy, zgodnie z którą dzieci prowadzą aktywne życie seksualne. Trudno bowiem, aby „orientacja seksualna” mogła się ujawnić w innym kontekście.

Zawarte w tym dokumencie są także m.in. postulaty:

- eliminacji „dyskryminacji” wobec dzieci LGBT, co – jak się wydaje w kontekście całego dokumentu – oznacza akceptację różnorodnych „orientacji seksualnych” dzieci jako czegoś normalnego, czego nie powinno się próbować zmieniać czy korygować;
- „uchylenie przepisów kryminalizujących „promowanie homoseksualizmu”;
- uchwalanie ustaw, które będą uznawały „pary LGBT” (lesbijek, gejów, biseksualistów, transseksualistów) i „ich dzieci” za „rodziny” z punktu widzenia prawa.

d) **Propozycje UNESCO (Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury) dotyczące tzw. nowych wskaźników edukacyjnych**

W dokumencie *Technical Advisory Group Proposal: Thematic Indicators to Monitor the Post – 2015. Education Agenda*¹⁶ UNESCO proponuje m.in. „trzy nowe wskaźniki” kluczowe dla „edukacji dla zrównoważo-

¹⁴ Analiza prawna dokumentów wydawanych przez Komitet Konwencji Praw Dziecka jest dostępna: <http://www.ordoiuris.pl/komitet-praw-dziecka-onz-narusza-postanowienia-konwencji,3382,analiza-prawna.html> [dostęp: 15.12.2015].

¹⁵ Dokument *Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity* jest dostępny w języku angielskim: http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current_Issues_Paper_Sexual_Identification_Gender_Identity.pdf [dostęp: 15.12.2015].

¹⁶ Dostępny w Internecie: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/tag-proposed-thematic-indicators-post2015-education-agenda.pdf> [dostęp: 15.12.2015].

nego rozwoju: edukacja globalnego obywatelstwa, edukacja na temat HIV i seksualna, edukacja praw człowieka¹⁷. Wskaźniki te mają służyć monitorowaniu działania systemów szkolnych na całym świecie w okresie do roku 2030.

Nie zostało tu doprecyzowane, jak jest rozumiana edukacja seksualna. W kontekście innych dokumentów ONZ można zasadnie przypuszczać, że chodzi tu o model zawarty w *Standardach edukacji seksualnej w Europie*. Warto też zwrócić uwagę, że jako pierwszy temat jest w tym obszarze wymienione zagadnienie HIV – będące zagrożeniem szczególnie dla środowisk homoseksualnych.

e) Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030¹⁸

W dniach 25–27 września 2015 roku szczyt ONZ przyjął strategiczny dokument *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* na temat „zrównoważonego rozwoju”. Strategię podzielono na 17 celów ogólnych (m.in. likwidację głodu i ubóstwa, promocję zrównoważonego rolnictwa, zapewnienie życia w zdrowiu, odpowiedzialną produkcję i konsumpcję) i 169 celów cząstkowych.

Warto w kontekście naszego pytania zwrócić szczególną uwagę na dwa fragmenty:

- „Cel 5. Osiągnięcie równouprawnienia płci i upełnomocnienia wszystkich kobiet i dziewcząt. 5.6. Zapewnienie powszechnego dostępu do zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego i do praw reprodukcyjnych (...)”¹⁹.

¹⁷ Tekst oryginału: „Three new indicators to capture the curricular focus on education for sustainable development: global citizenship education, HIV and sexuality education, and human rights education”. B. Śliwerski zamieścił na swej stronie takie tłumaczenie: „Trzy nowe wskaźniki, które będą ukierunkowane na podstawę programową kształcenia (diagnoza występowania w treściach kształcenia problematyki rozwoju społeczeństwa globalnego, wychowania seksualnego i wychowania w zakresie praw człowieka)”, za: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2015/06/nowe-wskazniki-edukacyjne.html> [dostęp: 15.12.2015].

¹⁸ Dokument dostępny w Internecie: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [dostęp: 15.12.2015].

¹⁹ W dokumencie w języku angielskim jest to sformułowane następująco: „Goal 5. Achieve gender equality and empower all women and girls. 5.6. Ensure universal access to sexual and reproductive health and reproductive rights [...]”. Cele ogólne i cele szczegółowe dostępne w języku angielskim w dokumencie w formacie PDF: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [dostęp: 15.12.2015]. Cel szczegółowy 5.6 jest opisany w dokumencie na s. 22. Warto zwrócić uwagę, że na oficjalnej stronie Ośrodka

- „Cel 3. Zapewnić zdrowe życie i promować dobro dla wszystkich w każdym wieku. 3.7. Zapewnić do 2030 roku powszechny dostęp do usług dotyczących zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego, w tym do planowania rodziny, informacji i edukacji oraz włączanie zdrowia reprodukcyjnego do krajowych strategii i programów”²⁰.

Instytut „Ordo Iuris”, relacjonując dalsze prace nad precyzowaniem celów zawartych w Agendzie 2030, zwrócił uwagę na²¹:

- „W dniach 4–7 listopada odbyły się «otwarte konsultacje» w sprawie tzw. wskaźników (*indicators*) służących ocenie wywiązywania się państw, w tym Polski, z przyjętych 25 września br. Celów w Ramach Zrównoważonego Rozwoju (SDG). Niestety, wiele spośród planowanych wskaźników potwierdza, że «zrównoważony rozwój» może się stać przykrywką działań narzucających państwu rozwiązania promujące aborcję i rozwiązłość w ramach edukacji seksualnej”.
- „Wskaźniki odnoszące się do zdrowia oraz praw seksualnych i reprodukcyjnych (...) dotyczą przede wszystkim kwestii, takich jak: dostęp do antykoncepcji oraz edukacji seksualnej w poszczególnych państwach. Wśród proponowanych (ale jeszcze niezaakceptowanych) wskaźników znajduje się również postulat mierzenia dostępu do «legalnej aborcji» w państwach członkowskich ONZ oraz poziomu «restrykcyjności» krajowych przepisów dotyczących ochrony życia na prenatalnym etapie rozwoju. Odnosząc się do antykoncepcji, WHO stwierdza, że za antykoncepcję mogą być uznawane tylko «nowoczesne» metody, wymieniając wśród nich również tzw. antykoncepcję «awaryjną», mającą z reguły działanie wczesnoporonne. Jednocześnie osoby niestosujące

Informacji ONZ w Warszawie podano tylko 17 celów ogólnych, nie ma zaś 169 celów szczegółowych. Cel nr 5 przetłumaczono na tej stronie tak: „Osiągnąć równość płci i wzmocnić pozycję kobiet i dziewcząt”, za: <http://www.unic.un.org/pl/strony-2011-2015/agenda-na-rzecz-zrownowazonego-rozwoju-2030-i-cele-zrownowazonego-rozwoju/2850> [dostęp: 15.12.2015].

²⁰ W dokumencie w języku angielskim jest to sformułowane następująco: „Goal 3. Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages 3.7 By 2030, ensure universal access to sexual and reproductive health-care services, including for family planning, information and education, and the integration of reproductive health into national strategies and programmes”, za: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [dostęp: 15.12.2015]. Cel szczegółowy 3.7 jest opisany w dokumencie na s. 20.

²¹ Czy Polska zacznie bronić swych interesów w ONZ?, za: <http://www.ordoiuris.pl/czy-polska-zacznie-bronic-swych-interesow-w-onz-,3687,i.html>. W analizie tej zwrócono uwagę, że Polska była nieobecna podczas dotychczasowych prac na wspomnianymi wskaźnikami.

- antykoncepcji są klasyfikowane jako nieświadome swych potrzeb w tym zakresie (*unmet need*), czego konsekwencją może być zmuszanie państw do aktywnego promowania antykoncepcji. Co więcej, metody diagnozowania okresów płodności deprecjonowane są przez WHO jako nienaukowe na równi z metodami „ludowymi”.
- „Nie mniej kontrowersyjne mają być wskaźniki mierzące osiągnięcie celu 5.6 SDG. Zarówno UNWomen, jak i UNFPA proponują, by realizację tego celu mierzyć m.in. na podstawie ilości osób niepełnoletnich, które mają dostęp do tych usług bez wiedzy i zgody rodziców lub opiekunów prawnych. Jednocześnie jako ograniczenie dostępności tych usług mają być traktowane również regulacje prawne, które uzależniają dostęp do takich usług (w tym do aborcji) od zgody rodziców”.
 - „Innym wskaźnikiem rozwoju w dziedzinie SRHR ma być – według UNWomen i UNFPA – ilość państw obowiązkowo zapewniających dzieciom tzw. kompleksową edukację seksualną [...]. Ten typ edukacji jest od dawna forsowany przez różne agendy ONZ bez realnych podstaw prawnych. Wbrew sugestywnej nazwie, redukuje on ludzką płciowość, akcentując rolę seksualnego zaspokojenia oraz środków mu służących”.
 - „Wśród postulatów agencji ONZ znajdują się również tzw. «wskaźniki alternatywne», które rzucają światło na rzeczywiste cele agend ONZ. Szczególną konsternację budzi w tym względzie zaproponowany przez UNFPA postulat, by w ramach celu 3.7 mierzyć „odsetek placówek podstawowej opieki zdrowotnej zapewniających dostęp do usług z zakresu zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego”, przy czym nie ukrywa się, że obok poradnictwa w kwestii antykoncepcji i HIV, chodzi tu również o aborcję. Propozycja dodania tego alternatywnego wskaźnika popierana jest przez inne instytucje, takie jak Guttmacher Institute, które nie tylko nie ukrywają swojego proaborcyjnego zaangażowania, ale dodatkowo mają stanowić grupę ekspertów monitorujących realizację SDG”.

Wybrane dokumenty przyjęte przez Parlament Europejski

Postulaty dotyczące sfery seksualnej człowieka formułowane przez instytucje globalne można odnaleźć w wielu dokumentach przyjmowanych na forum Parlamentu Europejskiego. Przyjrzyjmy się dwu takim dokumentom przyjętym przez Parlament Europejski.

a) **Raport w sprawie unijnego planu przeciwdziałania homofobii i dyskryminacji ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową (2014)**²²

W tym Raporcie są obecne m.in. takie zapisy:

- „Komisja (Europejska) powinna działać na rzecz zabezpieczenia istniejących praw we wszystkich swoich pracach i we wszystkich dziedzinach wchodzących w zakres jej kompetencji poprzez włączanie spraw związanych z prawami podstawowymi osób LGBTI w główny nurt wszystkich swoich odnośnych prac” (pkt A, podpkt (i));
- „Komisja powinna umieścić obawy zdrowotne osób LGBTI w ramach odpowiednich szerszych strategicznych polityk zdrowotnych, obejmujących dostęp do opieki zdrowotnej, równość w kwestiach zdrowotnych” (pkt E, podpkt (i));
- „Komisja powinna kontynuować działania podejmowane w ramach Światowej Organizacji Zdrowia na rzecz usunięcia zaburzeń tożsamości płciowej z listy zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania oraz zapewnienia stworzenia nowej klasyfikacji wolnej od ich patologizowania” (pkt E, podpkt (ii));
- „Komisja powinna wspierać równość i niedyskryminację ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową we wszystkich swoich programach dla młodzieży i programach edukacyjnych” (pkt D, podpkt (i));
- „Komisja powinna priorytetowo potraktować kwestię przedłożenia wniosków dotyczących wzajemnego uznawania skutków prawnych wszystkich aktów stanu cywilnego w całej UE, w tym w odniesieniu do zarejestrowanych związków partnerskich, związków małżeńskich i prawnego uznawania płci w celu ograniczenia dyskryminujących przeszkód prawnych i administracyjnych” (pkt H, podpkt (ii));

b) **Sprawozdanie w sprawie strategii UE na rzecz równości kobiet i mężczyzn w okresie po 2015 roku**²³

W sprawozdaniu tym są obecne zapisy, w których Parlament Europejski:

²² Raport ten – od nazwiska sprawozdawcy nazywany jest Raportem Lunacek – jest dostępny na stronie Parlamentu Europejskiego: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2014-0062+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 15.12.2015].

²³ Sprawozdanie to – od nazwiska sprawozdawcy nazywane jest Sprawozdaniem Noichl – jest dostępne na stronie Parlamentu Europejskiego: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0163+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 15.12.2015].

- „wzywa Komisję (Europejską) do wspierania państw członkowskich w świadczeniu wysokiej jakości usług [...], dostępnych również dla najuboższych w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz praw, bezpiecznej i legalnej aborcji oraz środków antykoncepcyjnych, jak również ogólnodostępnej opieki zdrowotnej” (pkt 52);
- „ponownie wzywa Komisję i Światową Organizację Zdrowia do usunięcia zaburzeń tożsamości płciowej z listy zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania” (pkt 55);
- „uznaje znaczenie praw seksualnych i reprodukcyjnych oraz wzywa Komisję do stworzenia wzorców najlepszych praktyk w zakresie edukacji seksualnej i przygotowującej do życia w związku, skierowanej do młodzieży w całej Europie” (pkt 56);
- „wzywa Komisję do zachęcania państw członkowskich do promowania (medycznego) wspierania płodności oraz do położenia kresu dyskryminacji w dostępie do leczenia bezpłodności i technik wspomaganego rozrodu” (pkt 59);
- „wzywa Komisję i państwa członkowskie do działań na rzecz wprowadzenia programów wychowania seksualnego w szkołach oraz zapewnienia młodym ludziom porad i dostępu do środków antykoncepcyjnych” (pkt 60);
- „podkreśla prawo do dobrowolnego dostępu do usług w zakresie planowania rodziny, w tym do bezpiecznych i legalnych usług związanych z aborcją” (pkt 68).

Wybrane projekty ustaw rozpatrywane przez Sejm i Senat Rzeczypospolitej Polskiej

Postulaty dotyczące sfery seksualnej człowieka, formułowane przez instytucje globalne, można odnaleźć także w projektach ustaw rozpatrywanych przez Sejm i Senat Rzeczypospolitej Polskiej. Przyjrzyjmy się wybranym projektom ustaw.

a) Projekt ustawy o edukacji seksualnej²⁴

W lutym 2013 roku złożono w Sejmie projekt ustawy wprowadzającej do polskiej szkoły obowiązkowy (przymusowy) przedmiot od I klasy

²⁴ Projekt ustawy o edukacji seksualnej (druk sejmowy 1298) jest dostępny na stronie Sejmu RP: <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/druk.xsp?nr=1298> [dostęp: 15.12.2015].

szkoły podstawowej *Wiedza o seksualności człowieka*. W uzasadnieniu wspomnianego projektu ustawy wzorcem i punktem odniesienia były *Standardy edukacji seksualnej w Europie*^{25 26}. Projekt miał wejść w życie od 1 września 2013 roku. Pod wpływem rosnącej dyskusji społecznej głosowanie nad projektem przesuwano w czasie i ostatecznie odbyło się ono dopiero w kwietniu 2014. Projekt odrzucono zdecydowaną większością głosów²⁷. Gdyby przyjęto projekt zawarty w druku sejmowym 1298, wtedy *Standardy edukacji seksualnej* stałyby się czymś obowiązującym dla polskiego systemu oświaty.

b) Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej²⁸

W Konwencji są punkty, które w sposób bezpośredni odnoszą się do edukacji szkolnej:

- „Strony podejmą konieczne środki, by promować zmianę społecznych i kulturowych wzorców zachowań kobiet i mężczyzn w celu wykorzenienia uprzedzeń, zwyczajów, tradycji oraz innych praktyk opartych na idei niższości kobiet lub na stereotypowych rolach kobiet i mężczyzn” (art. 12.1).
- „Strony podejmują, gdy to stosowne, działania konieczne, by wprowadzić do programów nauczania na wszystkich etapach edukacji [...] treści [...] dotyczące [...] niestereotypowych ról społeczno-kulturowych [...]” (art. 14).

Obydwa zacytowane punkty konwencji nie precyzują, czym są „stereotypowe role kobiet i mężczyzn”, a co za tym idzie, nie precyzują, czym są role „niestereotypowe”. Taka nieokreśloność przepisów prawa stwarza możliwość również takiej interpretacji, która pozwoliłaby zgodnie z obowiązującym prawem zwalczać np. tradycyjne rozumienie małżeństwa (trwały związek mężczyzny i kobiety) i rodziny, jako że można je określić jako stereotypowe. Przepisy te można interpretować także jako podstawę

²⁵ Polskie tłumaczenie *Standardów edukacji seksualnej w Europie* oficjalnie zaprezentowano w kwietniu 2013 roku w obecności urzędników z Ministerstwa Edukacji Narodowej.

²⁶ Projekt ustawy o edukacji seksualnej (druk sejmowy 1298), s. 13–14.

²⁷ Za projektem głosowało 63 posłów, przeciw 368, wstrzymało się 4. Za: <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/agent.xsp?symbol=glosowania&nrcadencji=7&nrglosowania=66&nrglosowania=44> [dostęp: 15.12.2015].

²⁸ Tekst *Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej* za Dziennikiem Ustaw: <http://rownetraktowanie.gov.pl/sites/default/files/d2015000096101.pdf> [dostęp: 15.12.2015].

prawną do promowania w szkole np. homoseksualizmu, biseksualizmu czy transwestytyzmu – jako że ponad wszelką wątpliwość są to postawy i zachowania „niestereotypowe”.

c) Projekt ustawy o związkach partnerskich²⁹

W Sejmie poprzedniej kadencji było kilka projektów ustaw o związkach partnerskich. Żaden z nich nie został przyjęty. W jednym z nich (druk sejmowy 552) można znaleźć następujący zapis: „Związek partnerski zostaje zawarty, gdy dwie osoby jednocześnie obecne złożą przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego oświadczenia, że wstępują ze sobą w związek partnerski, powtarzając za kierownikiem urzędu stanu cywilnego treść oświadczenia lub odczytując je na głos” (art. 3.1).

Przyjęcie takiego zapisu byłoby krokiem w kierunku eliminacji konstytucyjnego zapisu traktującego małżeństwo „jako związek kobiety i mężczyzny” (art. 18)³⁰ i prawnego uznawania za małżeństwo związków homoseksualnych.

d) Ustawa o uzgodnieniu płci³¹

Ustawa została przyjęta przez Sejm i Senat. Zawetował ją Prezydent A. Duda, a Sejm nie był w stanie odrzucić tego weta. W treści tej – ostatecznie odrzuconej – ustawy czytamy m.in.:

- „Ustawa określa procedurę i skutki uzgodnienia płci osób, których tożsamość płciowa różni się od ich płci metrykalnej” (art. 1).
- „Ilekcóż w ustawie jest mowa o: [...] Tożsamości płciowej – rozumie się przez to utrwalone, intensywnie odczuwane doświadczenie i przeżywanie własnej płciowości, która odpowiada lub nie płci metrykalnej” (art. 2).
- „Celem projektowanej ustawy o uzgodnieniu płci (dalej: projekt ustawy) jest stworzenie odrębnej procedury sądowej umożliwiającej uznanie tożsamości płciowej jako podstawy określenia płci osób, u których występuje niezgodność między tożsamością płciową a płcią metrykalną” (Uzasadnienie).

²⁹ Projekt ustawy o edukacji seksualnej (druk sejmowy 552) jest dostępny na stronie Sejmu RP: <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/druk.xsp?nr=552> [dostęp: 15.12.2015].

³⁰ Konstytucja RP jest dostępna na stronie Sejmu RP: <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/1.htm> [dostęp: 15.12.2015].

³¹ Projekt ustawy o uzgodnieniu płci (druk sejmowy 1469) jest dostępny na stronie Sejmu RP: <http://sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/druk.xsp?documentId=AA0CB1BCA4CE5088C1257B8F00361E90&SessionID=D75VPFSSML> [dostęp: 15.12.2015].

W tej ustawie tożsamość płciową uzależniono od subiektywnego, wewnętrznego odczucia. Gdyby ten projekt ustawy został przyjęty, w jego świetle działania wychowawcze, mające na celu wzmocnienie u dziewcząt i chłopców akceptacji własnej płci, można by uznać za łamanie prawa i „przemoc psychiczną” wobec wychowanków. Założeniem tego projektu ustawy jest bowiem możliwa „niezgodność” „płci metrykalnej” i „tożsamości płciowej”.

Przegląd wybranych dokumentów ONZ i jej agend, wybranych dokumentów przyjętych przez Parlament Europejski oraz wybranych projektów ustaw procedowanych w polskim Sejmie i Senacie pozwala na sformułowanie następującego wniosku: ideał wychowawczy zawarty w *Standardach edukacji seksualnej w Europie* nie jest czymś wyizolowanym. Nie jest on także czymś teoretycznym. Jest to wzorzec wdrażany przez szereg instytucji globalnych. Jest to cel wielu powiązanych ze sobą działań prawnych, politycznych i kulturowych, cel globalnego systemu formatowania człowieka. W *Standardach edukacji seksualnej w Europie* wzorzec formatowania współczesnego człowieka jest przedstawiony całościowo, a w wielu dokumentach firmowanych przez instytucje globalne możemy odnaleźć rozproszone elementy tego wzorca.

Zakończenie

W artykule podjęto pytanie: jaki – wedle instytucji globalnych – powinien być współczesny człowiek w sferze seksualnej? W pytaniu tym chodziło o postulowane przez instytucje globalne postawy wobec zachowań seksualnych, wobec dzieci jako możliwego skutku współżycia seksualnego, wobec małżeństwa i rodziny.

Po analizie *Standardów edukacji seksualnej w Europie*, po przeglądzie wybranych dokumentów instytucji globalnych (lub wprowadzających na pewnym obszarze idee promowane przez instytucje globalne) można sformułować tezę, że ma to być człowiek: skoncentrowany na seksie, odrzucający wszelkie normy i rozumienie małżeństwa jako trwałego związku między mężczyzną i kobietą, odrzucający trwałą rodzinę i prokreację (antykoncepcja, aborcja), otwarty na różne niestereotypowe relacje seksualne (homoseksualizm, biseksualizm itd.) realizowane w zmiennych związkach, nieprzywiązujący się do faktu bycia mężczyzną lub kobietą i opierający swą tożsamość seksualną tylko na wewnętrznym odczuciu.

Taki ideał wychowawczy instytucji globalnych to całościowe i radykalne wyzwanie rzucone wartościom obecnym w cywilizacji chrześcijańskiej.

Bibliografia

Dokumenty

- Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity, UNICEF – Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci, za: http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current_Issues_Paper-_Sexual_Identification_Gender_Identity.pdf [dostęp: 15.12.2015].
- Komunikat Komitetu ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet ONZ CEDAW na temat wywiązywania się Polski z Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet, Komitet ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet ONZ CEDAW, za: http://rownetraktowanie.gov.pl/sites/default/files/cedaw_c_pol_co_7-8_18767_e_pl.pdf [dostęp: 15.12.2015].
- Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, Dziennik Ustaw, Warszawa 8 lipca 2015, poz. 961, za: <http://rownetraktowanie.gov.pl/sites/default/files/d2015000096101.pdf> [dostęp: 15.12.2015].
- Projekt ustawy o edukacji seksualnej, Sejm RP, druk sejmowy 1298, za: <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/druk.xsp?nr=1298> [dostęp: 15.12.2015].
- Projekt ustawy o związkach partnerskich, Sejm RP, druk sejmowy 552, za: <http://www.sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/druk.xsp?nr=552> [dostęp: 15.12.2015].
- Raport w sprawie unijnego planu przeciwdziałania homofobii i dyskryminacji ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową, Parlament Europejski, za: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2014-0062+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 15.12.2015].
- Spostrzeżenia końcowe Komitetu Praw Dziecka w sprawie raportu okresowego Polski, Instytut na rzecz Kultury Prawnej „Ordo Iuris”, za: <http://www.ordoiuris.pl/spostrzezenia-koncowe-komitetu-praw-dziecka-w-sprawie-raportu-okresowego-polski,3682,analiza-prawna.html> [dostęp: 15.12.2015].
- Sprawozdanie w sprawie strategii UE na rzecz równości kobiet i mężczyzn w okresie po 2015 r., Parlament Europejski, za: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0163+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 15.12.2015].
- Standardy edukacji seksualnej w Europie. Zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*, WHO – Światowa Organizacja Zdrowia, UNDP – Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, BZgA – Federalne Biuro Edukacji Zdrowotnej w Niemczech, za:

- org.pl/dokumenty_pdf/edukacja/WHO_BZgA_Standardy_edukacji_seksualnej.pdf [dostęp: 15.12.2015].
- Technical Advisory Group Proposal: Thematic Indicators to Monitor the Post – 2015. Education Agenda, UNESCO – Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury, za: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/tag-proposed-thematic-indicators-post2015-education-agenda.pdf> [dostęp: 15.12.2015].
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, ONZ, za: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [dostęp: 15.12.2015].
- Ustawa o uzgodnieniu płci, Sejm RP, druk sejmowy 1469, za: <http://sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/druk.xsp?documentId=AA0CB1BCA4CE5088C1257B8F00361E90&SessionID=D75VPFSSML> [dostęp: 15.12.2015].
- Uwagi końcowe do połączonych trzeciego i czwartego sprawozdania okresowego Polski, Komitet Praw Dziecka ONZ, za: http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Spoeczne%20prawa%20czlowieka/spoeczne%20prawa%20czlowieka%20-%20nowa/Uwagi%20koncowe%20Komitetu%20praw%20dziecka%202015.pdf [dostęp: 15.12.2015].

Opracowania

- Czy Polska zacznie bronić swych interesów w ONZ?*, Instytut na rzecz Kultury Prawnej „Ordo Iuris”, za: <http://www.ordoiuris.pl/czy-polska-zacznie-bronic-swych-interesow-w-onz-3687,i.html> [dostęp: 15.12.2015].
- Kuby G., *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, Kraków: Wydawnictwo „Homo Dei”, 2013.
- Peeters M.A., *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek, 2010.
- Peeters M.A., *Nowa etyka w dobie globalizacji. Wyzwania dla Kościoła*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek, 2009.
- Peeters M.A., *Polityka globalistów przeciwko rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek, 2013.
- Schooyans M., *Aborcja a polityka*, Lublin: Instytut Jana Pawła II KUL, 1991.

Dzieci... Pan Bóg

Children... The Lord God

Streszczenie

Rodzina, przedszkole i Kościół to trzy środowiska, w których dziecko poznaje Boga. Powinny one współpracować ze sobą dla jego dobrego rozwoju i wychowania.

Słowa kluczowe: dziecko, Bóg, rodzina, przedszkole, Kościół.

Summary

A family, a nursery school and a Church are three circles in which the child is meeting God. They should cooperate with themselves for his good development and the upbringing.

Keywords: child, God, family, nursery school, Church.

Do 7. roku życia dzieci rozumieją Boga w bardzo różny sposób. Zaczynając od kogoś nieznanego, kończą na Osobie bardzo im bliskiej. Dziecko ciągle „uczy się Boga”, podobnie jak uczy się życia. Na tej drodze są mu potrzebni przewodnicy. To kształtowanie postawy dokonuje się na trzech płaszczyznach, które są ze sobą powiązane i powinny ze sobą współpracować dla dobra dziecka. Są to rodzina, przedszkole i Kościół.

Bardzo ważną rolę w kształtowaniu obrazu Boga odgrywają rodzice. To oni od początku życia dziecka uczą je, kim jest Bóg i jak powinno się do Niego odnosić. Pierwsze modlitwy i praktykowanie niedzielnej Mszy Świętej pomagają dziecku nawiązać żywą relację z Bogiem. Przykład rodziców, ich zaangażowanie oraz odpowiadanie dziecku na pytania stanowią fundament obrazu Boga w myśleniu dziecka. Bez tych podstaw trudno jest rozwijać jakąkolwiek relację. Bez podstawowych definicji, dostosowanych do wieku dziecka, Bóg staje się czystą abstrakcją, nie wnosząc niczego w życie dziecka. Dużą pomoc w przekazywaniu wiedzy i budowaniu re-

lacji niosą rodzicom dziadkowie i babcie. Często ich autorytet sprawia, że dziecko praktycznie uczy się, czym jest modlitwa, oraz zaczyna rozwijać w sobie umiejętność rozróżniania dobra od zła.

Nieodzownym elementem w kształtowaniu postawy dziecka wobec Boga jest katecheza przedszkolna. To właśnie podczas niej dziecko systematyzuje swoją dotychczasową wiedzę, pogłębia ją, ale także uzupełnia jej braki. Dzieci młodsze (zwłaszcza 3- i 4-letnie) poprzez zabawę rozwijają swoją wiarę w Boga. Starsze dzieci (5- i 6-letnie) więcej pytają i szukają odpowiedzi na nurtujące je pytania. Dobry i oddany katecheta (czy to będzie ksiądz, siostra zakonna, czy osoba świecka) jest w stanie przez swoje poświęcenie, cierpliwość i miłość do najmłodszych pomóc w ich wychowaniu. Praca z dziećmi wymaga ciągłego doskonalenia swojego warsztatu i umiejętności, aby zaciekawić dzieci, a przede wszystkim wyjaśnić im czasem trudne do zrozumienia prawdy wiary.

Rodzina i przedszkole to dwa wymiary działalności wychowawczej, mogące zapewnić dziecku prawidłowy rozwój religijny i duchowy tak, by już od najmłodszych lat włączyć wychowanków do żywego uczestnictwa we wspólnocie Kościoła, która jest kolejnym wymiarem działalności wychowawczej. To tutaj dziecko w pewien namacalny sposób spotyka się z Bogiem w wymiarze indywidualnym i społecznym. Przygotowuje do wspólnotowego przeżywania wiary i uczy dobrych postaw wobec innych osób.

Te trzy płaszczyzny, o których była mowa, stanowią dla dziecka środowiska kształtowania postaw i relacji z Bogiem. Istotne jest, żeby współpracując ze sobą, wychowywały dziecko do bycia przede wszystkim dobrym człowiekiem, który może czerpać w swoim życiu dobro wynikające z budowania i pielęgnowania więzi z Bogiem.

Dzieci... ...Pan Bóg



Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie
(Mk 10, 14a)



Dzieci do 7 roku życia w bardzo różny sposób rozumieją Boga.

Zaczynając od kogoś nieznanego do Osoby bardzo im bliskiej. Dziecko ciągle "uczy się Boga" podobnie jak uczy się życia.

„Jezus to Bóg. Robi zabawki i wszystko dookoła mnie. Uzdrawił moje gardło.” – Hania, 5 lat

„Jezus jest Bogiem.” – Ania, 6 lat

„Jezus to Bóg. Odpędza strachy.” – Filip, 6 lat

Dziecko potrzebuje przewodnika w poznaniu Boga.

Bardzo ważną rolę
w kształtowaniu tego obrazu
mają rodzice.

To oni uczą od początku życia kim jest Bóg i jak mają się do Niego odnosić.

Pierwsze modlitwy i praktykowanie Niedzielnej Mszy Świętej pomagają dziecku nawiązać żywą relację z Bogiem.



Przykład rodziców, ich zaangażowanie oraz odpowiadanie dziecku na pytania stanowią fundament obrazu Boga w myśleniu dziecka.

„Bóg jest taki ciekawy i poważny...demony uciekają przed Nim.” – Zosia, 7 lat

„Jeśli po naszej stronie jest Pan Bóg, Pan Jezus, Duch Święty i aniołowie, to jest to cała ekipa ratownicza.” – Natan, 5 lat



Nieodzownym elementem kształtowania postawy dziecka wobec Boga jest katecheza przedszkolna.

To właśnie podczas katechezy dziecko systematyzuje swoją dotychczasową wiedzę, pogłębia ją ale także uzupełnia jej braki.

Małe dzieci poprzez zabawę (zwłaszcza 3 i 4 latki) rozwijają swoją wiarę w Boga.

Starsze dzieci (5 i 6 letnie) więcej pytają i szukają odpowiedzi na nurtujące je pytania.

Dobry i oddany katecheta (czy to będzie ksiądz, siostra zakonna czy osoba świecka) jest w stanie przez swoje poświęcenie, cierpliwość i miłość do najmłodszych pomóc w ich wychowaniu. Praca z dziećmi wymaga ciągłego doskonalenia swojego warsztatu i umiejętności aby zaciekawić dzieci a przede wszystkim wyjaśnić im czasem trudne do zrozumienia prawdy wiary.



„Pan Jezus nas leczy i wybaczył nam wszystkie nasze grzechy. Pan Bóg nas broni przed diabłem, ochrania i zabezpiecza i buduje barykady ze swoich aniołów i z siebie” – Natan, 5lat

Międzypokoleniowa sztafeta – dziadkowie w życiu dziecka

Intergenerational relay – grandparents in a child's life

Niech dziadkowie nigdy z żadnego powodu nie będą wyłączeni z rodziny.
Są skarbem, którego nie możemy odebrać nowym pokoleniom,
zwłaszcza ich świadectwa wiary.

Benedykt XVI

Streszczenie

Rodzina jako najważniejsze środowisko wzrastania dziecka stanowi bardzo istotny aspekt rozważań i analiz w dzisiejszych czasach. Coraz większego znaczenia nabiera obecność i uczestnictwo dziadków w wychowaniu wnuków. Mogą oni pełnić w swoich rodzinach różne symboliczne role: „kotwicy”, „ochroniarza”, „arbitra” oraz „historyka”, poprzez które oddziałują na wnuki. Oprócz tego babcie i dziadkowie wspierają rodziców w sprawowaniu opieki nad potomstwem, są gwarantem trwałości i poszanowania tradycji rodzinnych, przekazują zasady moralne i religijne oraz wzmacniają wzorce męskości i kobiecości. Można więc powiedzieć, że dziadkowie stoją na posterunku podtrzymywania wzajemnych relacji w rodzinie, a poprzez międzypokoleniową sztafetę są gwarantem jej trwałości jako całości.

Słowa kluczowe: dziadkowie, wnuki, babcia, dziadek, rola babci/dziadka, relacje międzypokoleniowe, znaczenie dziadków w życiu i rozwoju dziecka.

Abstract

The family, as the most important environment of growth of the child, is nowadays a very important aspect of the discussion and analysis. The presence and participation of grandparents in the upbringing of grandchildren is becoming increasingly important. They can serve in their families different symbolic roles: „anchor”, „bodyguard”, „arbitrator” and „historian”, through which affect grandchildren. In addition, the grandparents support parents in the care of offspring, they are a guarantee of sustainability and respect of family traditions, they transmit moral principles and religious and strengthen patterns of masculinity and femininity. So we can say that grandparents are standing on guard

of maintaining relationships in the family, and through an intergenerational relay, are a guarantee of its durability as a whole.

Keywords: grandparents, grandchildren, grandmother, grandfather, the role of the grandmother/grandfather, intergenerational relations, the importance of grandparents in the lives and development of the child.

Wśród wielu środowisk wychowawczych, z jakimi styka się człowiek w ciągu swojego życia, na szczególną uwagę zasługuje w dzisiejszych czasach rodzina. To właśnie ona stanowi substrat wzmacniający rozwój dziecka. W związku z postępującymi zmianami demograficznymi, kulturowymi, społecznymi oraz wydłużającą się średnią długością życia coraz większego znaczenia nabiera obecność dziadków w życiu wnuków.

Jak podkreśla Roman Leuthner, dziadkowie jako osoby bardziej rozważne, cierpliwe, spokojne i pewne siebie, mające za sobą wychowanie własnego potomstwa, posiadają zasadniczo większe doświadczenie w tej kwestii. Dzięki temu są także bardziej otwarci i swobodni niż rodzice, czym zyskują sobie przychyłność i sympatię wnuków¹. Na ciekawy paradoks wskazuje również Karolina Appelt, która porównuje stereotypowe spojrzenie na babcię i dziadka jako osoby o siwych włosach i twarzach pokrytych zmarszczkami ze współczesnym modelem dziadków: „[...] w okresie swojej środkowej dorosłości (40–60 lat), [...] osoby aktywne zawodowo, mające swoje zainteresowania oraz angażujące się w różne sfery życia społecznego”². Poprzez tak wszechstronną aktywność dziadków zwiększa się również spektrum podejmowanych przez nich ról w stosunku do wnuków.

Literatura wyróżnia charakterystyczne role, które babcie i dziadkowie mogą pełnić w swoich rodzinach. Po pierwsze, mogą oni być „kotwicami”, które pielęgnują kontakty rodzinne i dbają o ich scalanie, uznawani są za rodzinne źródło mądrości życiowej, prezentują sens wznoszenia swojego życia opartego na fundamencie wartości. Są także pomocą w formowaniu tożsamości oraz odkrywaniu celu i sensu życia. Inną rolą, w jaką mogą się wcielić dziadkowie, jest rodzinny „ochroniarz”, który przede wszystkim asekuruje trwałość ogniska domowego. Spełnia również funkcję opiekuna wspierającego rodziców w wychowaniu dzieci. Wnukowie są wówczas obdarzeni bezwarunkową akceptacją i miłością dziadków, doświadczają

¹ Zob. R. Leuthner, *Pomocy, będziemy dziadkami!*, Sopot: GWP, 2013, s. 11–12.

² Zob. K. Appelt, *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, w: A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, 2007, s. 81.

bliskości i wsparcia w każdej sytuacji. Celem takich działań jest przede wszystkim dążenie do zachowania rodziny jako całości. Kolejną z charakterystycznych ról babci lub dziadka jest „arbiter”, będący rodzajem rodzinnego negocjatora, najczęściej w sporach między dziećmi a rodzicami. W tym przypadku głównym zadaniem dziadków jest pomoc dzieciom w zrozumieniu zachowania rodziców. Ostatnią rolą, w jaką mogą się wcielić dziadkowie, jest „historyk”. Umacniają familijną jedność głównie poprzez wspólne świętowanie. Łączą przeszłość z teraźniejszością oraz są źródłem ciągłości międzypokoleniowej. Jako naturalni nauczyciele historii dbają o pielęgnowanie tradycji i szacunek dla niej. Można więc powiedzieć, że poszczególne role, w jakie wcielają się najstarsi członkowie rodziny, wnoszą bardzo wiele w wychowanie dziecka już od jego najmłodszych lat³.

Odwwołaniem do zebranych powyżej aspektów roli babci i dziadka są również takie wymiary życia rodzinnego, jak: przekaz tradycji rodzinnych, wsparcie rodziców w sprawowaniu opieki nad dziećmi, przekaz zasad moralnych i religijności oraz wzmacnianie wzorców męskości i kobiecości. Są to istotne, zwłaszcza w dzisiejszych czasach, perspektywy rozumienia udziału dziadków w życiu wnuków.

Jak wskazują przykłady z życia codziennego: „Zwykle dziadkowie przekazują dalej tradycje rodzinne i zwyczaje domowe, pilnują rytuałów, nawet tych najprostszych – robienie palemek, malowanie pisanek, sianka pod obrusem, tataraku na Zielone Świątki, zapalenia znicza na grobie kogoś bliskiego, wspólnego śpiewania czy spacerów. Uczą celebrowania, świętowania, obrzędowości”⁴. Poza przekazem tradycji, biorą czynny udział we wpajaniu zasad moralnych i religijności. Sama obecność babci lub dziadka przyczynia się do budowania wśród wnuków właściwej postawy wobec drugiego człowieka, szacunku dla osób starszych, tolerancji ich słabszych stron oraz ich potrzeb. Wielokrotnie to właśnie dziadkowie, poświęcając swój czas, budują religijność dziecka⁵.

Istotnym aspektem jest wsparcie, jakiego dziadkowie udzielają rodzicom w opiece i wychowaniu potomstwa. Przywołana wcześniej K. Appelt podkreśla, że „dziadkowie w wielu rodzinach stanowią nieocenione wsparcie dla rodziców w procesie wychowania dzieci, pomoc w zapewnieniu im ciepła i bezpieczeństwa, a także źródło realnej, wymiernej pomocy w codziennym zmaganiu się z trudnościami. Dla rodziców dodatkowe

³ Zob. tamże, s. 88–89.

⁴ A. Lipska, *Dziadkowie i wnuki*, <http://www.deon.pl/inteligentne-zycie/wychowanie-dziecka/art,420,dziadkowie-i-wnuki.html> [dostęp: 19.10.2015].

⁵ Zob. tamże.

znaczenie może mieć fakt, że ich rodzice są opiekunami, którym mogą w pełni zaufać i powierzyć własne dziecko bez obaw o jego bezpieczeństwo. [...] Sposób sprawowania opieki przez dziadków jest też dzieciom bliski, ponieważ często w ich sposobie zachowania, gestach, wypowiedzianych do dziecka słowach rozpoznają zachowanie mamy czy taty, które ci przejęli od swoich rodziców”⁶. Ponadto ważny jest fakt, że poprzez swoje codzienne zachowanie i sposób bycia dziadkowie mogą uzupełniać wzorce męskości i kobiecości obecne w świadomości dzieci. Nadają im większą wszechstronność bez względu na wiek czy stan zdrowia. Wśród przedstawicieli najstarszego pokolenia najmłodszy członkowie rodziny mogą zaobserwować te cechy, które niejednoznacznie prezentują rodzice. Wśród takich przymiotów można odnaleźć: czułość, delikatność, serdeczność, honor, bogobojność, szlachetność, prawość, patriotyzm czy subtelność⁷.

Podsumowując, można powiedzieć, że dziadkowie są bardzo ważnym ogniwem życia rodzinnego i mają swój nieopisany udział w wychowaniu dziecka. W wielu płaszczyznach stanowią oni dopełnienie rodziców ze względu na swe szerokie horyzonty i doświadczenie życiowe. Dlatego, mając na uwadze rozwój i dobro dziecka, rodzice powinni zadbać o dobry kontakt między wnukami a dziadkami. Dzięki temu możliwa będzie międzypokoleniowa sztafeta, będąca gwarantem trwania rodziny jako całości.

Zakończeniem powyższych refleksji niech będą słowa modlitwy Benedykta XVI, zawartej w Przesłaniu na VI Światowe Spotkanie Rodzin w Meksyku:

Panie Jezu,
narodziłeś się z Dziewicy Maryi,
córką Świętych Anny i Joachima.
Patrz z miłością na dziadków na całym świecie.
Ochroniaj ich! Oni są bogactwem
dla rodzin, dla Kościoła i dla całego społeczeństwa.
Wspieraj ich! Kiedy przybywa im lat,
niech wciąż będą dla swojej rodziny
mocnymi filarami wiary ewangelicznej,
stróżami szlachetnych wartości rodziny,
żywymi skarbami trwałych tradycji religijnych.
Spraw, by jako nauczyciele mądrości i odwagi
przekazywali przyszłym pokoleniom
owoce swoich dojrzałych doświadczeń ludzkich i duchowych.

⁶ K. Appelt, *Współcześni dziadkowie...*, s. 89–90.

⁷ Zob. A. Lipska, *Dziadkowie i wnuki*.

Panie Jezu,
pomagaj rodzinom i społeczeństwu
doceniać obecność i rolę dziadków.
Spraw, by nigdy nie byli zaniebawani ani wykluczani,
ale zawsze znajdowali szacunek i miłość.
Pomagaj im żyć pogodnie i czuć się akceptowanymi
przez wszystkie lata życia, jakimi ich obdarzasz.
Maryjo, Matko wszystkich żyjących,
nieustannie otaczaj opieką dziadków,
bądź z nimi podczas ich ziemskiej pielgrzymki,
i niech za sprawą Twoich modlitw wszystkie rodziny
spotkają się kiedyś w niebieskiej Ojczyźnie,
gdzie Ty czekasz na wszystkich ludzi,
by ich przygarnąć w wielkim uścisku życia bez końca.
Amen

Bibliografia

- Appelt K., *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, w: A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, 2007, s. 79–95.
- Benedykt XVI, *Przesłanie na VI Światowe Spotkanie Rodzin w Meksyku*, 15–17.01.2009.
- Leuthner R., *Pomocy, będziemy dziadkami!*, Sopot: GWP, 2013.
- Lipska A., *Dziadkowie i wnuki*, <http://www.deon.pl/inteligentne-zycie/wychowanie-dziecka/art,420,dziadkowie-i-wnuki.html> [dostęp: 19.10.2015].

MIĘDZYPOKOLENIOWA SZTAFETA - - dziadkowie w życiu dziecka

*„Niech dziadkowie nigdy z żadnego powodu
nie będą wyłączeni z rodziny.
Są skarbem, którego nie możemy odebrać
nowym pokoleniom, zwłaszcza ich
świadcstwa wiary.”*

Benedykt XVI



DOKTORKA LEZWORUCH
KATEDRA PEDAGOGII I KURACYSTWA
KATOWICKI UNIWERSYTET ILODZKI IM. PAŃCII II

WSPIERANIE RODZICÓW W SPRAWOWANIU OPIEKI NAD DZIEĆMI

Role dziadków jest towarzyszyć młodzi rodzinie w opiece nad dzieckiem, ma szczególne znaczenie w pierwszych latach życia dziecka. Wspieranie dziadków w tym okresie jest powrót mamy dziecka do pracy zawodowej. Roda, ciepłym słowem. Momentem przełomowym w tym okresie jest powrót mamy dziecka do pracy zawodowej. Roda, ciepłym słowem. Momentem przełomowym w tym okresie jest powrót mamy dziecka do pracy zawodowej. Roda, ciepłym słowem. Momentem przełomowym w tym okresie jest powrót mamy dziecka do pracy zawodowej.

PRZEKAZ TRADYCJI RODZINNYCH

Zwykle dziadkowie przekazują dzieci. Tradycje rodzinne i zwyczaje domowe, pilnują rytuałów, nawet tych najprostszych - robienia polemek, malowania pisanek, sianka bitoskiego, wspólnego śpiewania czy spacerów. Uczą celebrowania, świętowania, obrzędowości. Dziadkowie jednoczą rodzinę i budują relacje rodzinne, wzmacniają więzi międzypokoleniowe. Dzięki nim młodsze pokolenia mają kontakt z szerszą rodziną, z dalszymi krewnymi, co zapewnia poczucie wspólnoty. W rodzinach, w których wciąż są obecni i szanowani dziadkowie, są silniejsze związki emocjonalne.

PRZEKAZ ZASAD MORAŁNYCH I RELIGIJNOŚCI

Dziadkowie są najczęściej tymi osobami w życiu dziecka, które przekazują mu zasady moralne i religijność. Samo ich istnienie i ograniczenia możliwości choćby ze względu na wiek, uczą postaw wobec drugiego człowieka - poczucia obowiązku, szacunku dla innych i dla ich skłószonych stron, dostrzeżenia różnych potrzeb innych ludzi. To babcie zabierają wnuki na majowe i na szwanianę. Dziadkowie mają te wszystkie cechy, które są niezbędne, aby nauczyć dziecko szacunku, tolerancji i dostrzeżenia potrzeb innych osób. Dzięki miłośności i doświadczeniu dziadków, wnuki uczą się patrzeć na pozór są warte zachodu. Opowieści dziadków, to również bardzo często kamień węgielny dla kształtowania się poczucia patriotyzmu młodego pokolenia.

WZMACNIANIE WZORCÓW MĘSKOŚCI I KOBIECZOŚCI

Dziadkowie uzupełniają wzorce męskości i kobiecości dane przez rodziców, nadają tym wzorcom większą uniwersalność, niezależną od wieku, stanu zdrowia czy potencjału sił fizycznych. Widąc po nich wyróżniać te cechy, które umykają wnukom w obserwacji własnych rodziców, jak serdeczność, czułość, delikatność. Są też ostoją cech czasem już niemożnych, zgubionych gdzieś przez młodsze pokolenia, nawet o archaicznych nazwach - galanterii, bogobojności, honoru i dumy, szlachetności, prawości, poświęceniu, subtelności. W przypadku, gdy rodzice nie mogą być wzorem kobiecości i męskości, dziadkowie są najbliższymi osobami, które wchodzi w to miejsce automatycznie.



SYMBOLICZNE ROLE, KTÓRE BABIEC/DZIADKOWIE MOGĄ PEŁNIĆ W SWOICH RODZINACH:

„KOTWICA” – stanowi stały punkt odniesienia, szczególnie ważny, gdy rodzina doświadcza kłopotów albo podlega zmianie. Dba o kontakty rodzinne, scala rodzinę, pokazuje sens budowania swego życia w oparciu o wartości, jest źródłem życiowej mądrości, pomaga odkryć sens życia, ufarmować tożsamość.

„HISTORYK” – pomaga rodzinie dostrzec ciągłość między przeszłością a teraźniejszością, jest źródłem zakorzenienia i ciągłości międzypokoleniowej, naturalnym nauczycielem historii, budującym o przekazanie rodzinnych tradycji.

„ARBITER” – jest negocjatorem w sporach między rodzicami a dziećmi, obniża napięcie między nimi, pomaga im rozwiązywać konflikty i zrozumieć siebie nawzajem.

„OCHRONIARZ” – stoi na straży trwałości rodziny, zapewnia ochronę i opiekę w niebezpiecznych sytuacjach, pomaga w trudnej sytuacji finansowej i opiece nad dziećmi, i bezwarunkowej akceptacji dla swoich wnuków, troszczy się o to, by zachować rodzinę jako całość.

MODLITWA ZA DZIADKÓW

Patrz Jezu, narodził się z Ducha Świętego, córki świętych Anny i Joachima, Patrz z miłością na dziadków na całym świecie.

Ochronią ich Oni są bezpiecznym dla rodzin, dla Kościoła i dla całego społeczeństwa. Wypomóż ich! Kiedy przebrwa im łzy, nich wstąpić będą, dla swojej rodzinie mocnym filarem wiary ewangelicznej, aniołami świątecznych smażonych podłóż, zwiastami skarbnicy tradycji religijnych.

Spiesz, by jako nastawienie młodości i odległej przeszłości przesyłając pokoleniom

spiesz swoich dojrzałych doświadczeń ludzi i duchowych. Patrz Jezu, pomagaj rodzinom i społeczeństwu dobiecnie obywateli i rólk dziadków.

Spiesz, by nigdy nie byli zainwestowani ani wykluczeni, ale zawsze trwałymi siostrami i miłośnikami. Pomagaj im być pogodni i czuć się akceptowanymi przez wszystkie lara życia, jakimi ich obdarzone. Maryjo, Matko świętych i opiekunice, nieustannie otaczaj opieką dziadków, bądź z nimi podczas samotnej pielgrzymki, i nich za praca. Twój modłów wspieraj rodzinę, spotkają się ludzie w najbardziej optymistycznej, gdzie Ty czekaś na wszystkich ludzi, by ich przygotować w wielkim słońcu życia bez końca. Amen!

BIBLIOGRAFIA I ŹRÓDŁA:

*Benedykt XVI, *Wspieranie dziadków i ich znaczenie dla rodziny*, *Więści*, [w:] *Wzrost rodziny w okresie jej rozwoju*, Warszawa, 2007, s. 79-95.
*Kotwica, *Wzrost rodziny*, Warszawa, 2007, s. 79-95.
*Kotwica, *Wzrost rodziny*, Warszawa, 2007, s. 79-95.
*Kotwica, *Wzrost rodziny*, Warszawa, 2007, s. 79-95.
*Kotwica, *Wzrost rodziny*, Warszawa, 2007, s. 79-95.



Benedykt XVI
Przełamała na VI Światowe Spotkanie Rodzin w Mediolanie, 15.11.2010

Dziecko w wirze wirtualnego świata

A child in the maelstrom of the virtual world

Streszczenie

Należy pamiętać, że internet oraz pozostałe media są tylko narzędziem i to od jego użytkowników – dzieci, a w młodszy wieku – ich rodziców, opiekunów i wychowawców zależy to, czy zostaną one wykorzystane we właściwy sposób i przyniosą wiele pożytku, czy też wręcz przeciwnie – staną się źródłem problemów.

Słowa kluczowe: dziecko, media, edukacja, rozrywka.

Abstract

Nowadays, children associate with new technologies every day. They are in this as good as adults. Such a situation brings both many benefits and real threats. This poster is intended to show some examples to illustrate specific opportunities created by the media for children, as well as threats that can meet the youngest recipient of media messages.

Keywords: child, media, education, entertainment.

W dzisiejszych czasach jest rzeczą poniekąd oczywistą, że dzieci praktycznie już od urodzenia obcuja z nowymi technologiami. Nie dziwi już chyba nikogo, że 3- czy 4-latek sprawnie bawi się tabletem bądź smartfonem rodzica. Taka sytuacja niesie ze sobą zarówno wiele korzyści, jak i realnych zagrożeń. Warto zatem się przyjrzeć wybranym przykładom, ilustrującym konkretne możliwości, jakie media stwarzają dzieciom, a także zagrożeniom, z jakimi mogą się spotkać najmłodszy odbiorcy przekazów medialnych.

W trosce o nieletnich użytkowników sieci w ciągu ostatnich lat powstało wiele stron im poświęconych. Dziecko (a może bardziej rodzic), odwiedzając taką stronę, ma pewność, że nie znajdzie na niej nieodpo-

wiednich treści, nacechowanych wulgaryzmami, przemocą czy erotyką. Przykładem może być strona buliba.pl, do której odwiedzenia twórcy zachęcają w taki sposób: „Buliba.pl to strona internetowa skierowana do dzieci w wieku od 2 do 8 lat, a także ich rodziców i opiekunów. Nasz serwis oferuje gry dla dzieci, piosenki dla dzieci, zabawy rozwijające wyobraźnię, a także wiele innych niespodzianek, takich jak: kolorowanki, szablony, gotowe do wydrukowania zaproszenia urodzinowe oraz bileciki do prezentów. Buliba.pl jest tworzona z myślą o najmłodszych dzieciach. [...] Gry dla dzieci zamieszczone na Buliba.pl zostały stworzone z myślą o wspieraniu wszechstronnego rozwoju dzieci. [...] Gry na Buliba.pl zawierają jedynie treści bezpieczne dla dzieci i pozytywnie wpływają na rozwój dziecięcej wyobraźni. Buliba.pl to bezpieczne miejsce w internecie dla twojego dziecka”¹. Strona ta stwarza wiele możliwości, charakteryzują ją kolorowa i stosunkowo prosta grafika, nie ma w niej zbędnego natłoku elementów, a ponadto łatwo się nawiguje. Niestety, znaczną część treści strony stanowią reklamy, które odnoszą już do innych witryn. Warto dodać, że ze względu na ich wielkość oraz natarczywość, łatwo w nie kliknąć.

Innymi przykładami stron edukacyjnych stworzonych z myślą o najmłodszych są chociażby: strona kanału telewizyjnego Minimini+² z zabawami, konkursami, gramami i filmikami; strona ciufcia.pl, przeznaczona dla różnych grup wiekowych, ze szczególnym uwzględnieniem najmłodszych dzieci; strona necio.pl, zawierająca chyba najciekawszą grafikę, a także jako jedyna zaopatrzona jest w zakładkę z filmem, zachęcającym dziecko do wyjścia na dwór i do zabawy na świeżym powietrzu.

Tego typu strony są tylko kilkoma z wielu przykładów miejsc zapewniających względnie bezpieczne korzystanie z dobrodziejstw sieci oraz stawiające sobie za cel wywołanie pozytywnego wpływu na rozwój dziecka. Oprócz nich tworzone są różnego typu aplikacje na smartfony oraz tablety, gry komputerowe niewymagające dostępu on-line, filmiki, a także wiele innych form nauki przez zabawę i rozrywki. Dobrze użyte mogą stanowić wartościowe źródło wsparcia rozwoju dziecka, jednak nie należy zapominać, że internet oraz pozostałe media są również źródłem wielu zagrożeń. Dotyczy to także szczególnie obszaru idoli oraz autorytetów dziecięcych. Dzisiejsza rzeczywistość medialna obfituje w tzw. „pseudo-autorytety”, w których rolę wcielają się najrozmaitsi celebryci, czyli ludzie znani z tego, że są znani. Małgorzata Molęda-Zdziech podkreśla, że styl funkcjonowania celebrytów zaciera granice między tym, co prywatne,

¹ Dostępny w Internecie: <http://www.buliba.pl> [dostęp: 2.02.2016].

² Dostępny w Internecie: <http://www.miniminiplus.pl> [dostęp: 2.02.2016].

a tym, co publiczne. Jest to szczególnie niebezpieczne dla dzieci, które dopiero uczą się tego typu schematów. Takich pseudoidoli charakteryzuje umiejętność bywania, pokazywania się, lansu, dbania o „widoczność medialną”, logika spektaklu, logika obnażania się, zwierzania oraz logika *fast thinking*³. Zatem wszystko to, co stanowi antywartość wychowawczą.

Bibliografia

<http://www.buliba.pl> [dostęp: 2.02.2016].

<http://www.miniminiplus.pl> [dostęp: 2.02.2016].

Molęda-Zdziech M., *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia społecznego*, Warszawa: „Difin”, 2013.

³ Zob. M. Molęda-Zdziech, *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia społecznego*, Warszawa: „Difin”, 2013, s. 17.

DZIECKO W WIRZE WIRTUALNEGO ŚWIATA

AGNIESZKA M. KOWALCZYK
KATEDRA PEDAGOGIKI CHRZEŚCIANSKIEJ
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIWERSYTETU SW. JANA PAWŁA II

1 W dzisiejszych czasach jest coraz więcej dzieci, które spędzają swój wolny czas na komputerze. Nie chodzi o to, że dzieci nie mają czasu na zabawę, tylko o to, że ich życie jest coraz bardziej wirtualne. Takie sytuacje mogą być niebezpieczne, ponieważ dzieci nie mają jeszcze odpowiednich umiejętności, aby radzić sobie z tym, co widzą na ekranie. Dlatego warto zwrócić uwagę na to, jakich gier i aplikacji używają i czy są one odpowiednie dla ich wieku.

2 Dzieci, które spędzają dużo czasu na komputerze, mogą mieć trudności z koncentracją i uwagą. Dzieci, które nie mają dostępu do internetu, mogą być wykluczone z wielu gier i aplikacji, które są dostępne online. Dlatego warto zwrócić uwagę na to, jakich gier i aplikacji używają i czy są one odpowiednie dla ich wieku.

3 Dzieci, które spędzają dużo czasu na komputerze, mogą mieć trudności z koncentracją i uwagą. Dzieci, które nie mają dostępu do internetu, mogą być wykluczone z wielu gier i aplikacji, które są dostępne online. Dlatego warto zwrócić uwagę na to, jakich gier i aplikacji używają i czy są one odpowiednie dla ich wieku.

4 Media kreują określony rzeczywistość, posługując się konkretnymi ludźmi. Dziś dominują w nich szczególnie celebryci, będący swoistymi oskarzonymi aktorami wyobraźni. To oni promują pewne style zachowań, nierzadkie są dorosłym, a także – już powszednie – dzieciom. Programy rozrywkowe „awantur” i innych nieporozumień przez najmłodszych postaci, których wizerunki można następnie odnieść do opakowanych platków śniadaniowych, potrafiakach i przyblichach szkolnych, a także koszałkach i innych częściach garderoby. Godnie pierze „bez powtarzalności (często odczuwanej jako nachalna), bez zmyślenia i wizerunków, szczegółowe opracowanie przemianności obrazów znanych i obcych do zapamiętania, bez naukowo weryfikowanej częstotliwości ukazwania się w sferze publicznej, zapewne nie byłoby celebrytów”. Kooperacja celebrytów z mediami odbywa się zatem na zasadach sceny symboli. Częstośno jedna, jak i druga strona odwołują się do współpracy kobiety – celebryta pielęgnuje pieczołowicie swoją rozpoznawalność, a media, górując go, zaciebie walczą o stały wzrost ogólności.

5 Młodzi ludzie zwracają uwagę na to, jak celebryci żyją. Zauważa, że można obecnie mówić o specyficznym habitem celebrytów. Do jego składników zalicza najniebezpieczniejsze kompetencje, wśród których dominują umiejętność bywania, pokazywania się, łapanie i dbanie o „widoczność medialną”. To wszystko – jej adresem – wprowadza nowe zasady funkcjonowania społeczno-medialnego. Ich „podstawą stanowią logika bywania”, pokazowania się w przestrzeni publicznej, logika spektakla, logika „obrazowania”, „wstawiania” i logika fast thinking”. Kluczowe w tym procesie staje się także rozumowanie strategiczne, jakie występowały uprzednio niejako w sposób naukowy między tym, co jest publiczne, a co prywatne. Co więcej – także postępowanie stanowi obowiązkowy warunek funkcjonowania celebryty.

1 W dzisiejszych czasach jest coraz więcej dzieci, które spędzają swój wolny czas na komputerze. Nie chodzi o to, że dzieci nie mają czasu na zabawę, tylko o to, że ich życie jest coraz bardziej wirtualne. Takie sytuacje mogą być niebezpieczne, ponieważ dzieci nie mają jeszcze odpowiednich umiejętności, aby radzić sobie z tym, co widzą na ekranie. Dlatego warto zwrócić uwagę na to, jakich gier i aplikacji używają i czy są one odpowiednie dla ich wieku.

2 Dzieci, które spędzają dużo czasu na komputerze, mogą mieć trudności z koncentracją i uwagą. Dzieci, które nie mają dostępu do internetu, mogą być wykluczone z wielu gier i aplikacji, które są dostępne online. Dlatego warto zwrócić uwagę na to, jakich gier i aplikacji używają i czy są one odpowiednie dla ich wieku.

3 Dzieci, które spędzają dużo czasu na komputerze, mogą mieć trudności z koncentracją i uwagą. Dzieci, które nie mają dostępu do internetu, mogą być wykluczone z wielu gier i aplikacji, które są dostępne online. Dlatego warto zwrócić uwagę na to, jakich gier i aplikacji używają i czy są one odpowiednie dla ich wieku.

AUTORYTET? ALE JAKI?



4 Media kreują określony rzeczywistość, posługując się konkretnymi ludźmi. Dziś dominują w nich szczególnie celebryci, będący swoistymi oskarzonymi aktorami wyobraźni. To oni promują pewne style zachowań, nierzadkie są dorosłym, a także – już powszednie – dzieciom. Programy rozrywkowe „awantur” i innych nieporozumień przez najmłodszych postaci, których wizerunki można następnie odnieść do opakowanych platków śniadaniowych, potrafiakach i przyblichach szkolnych, a także koszałkach i innych częściach garderoby. Godnie pierze „bez powtarzalności (często odczuwanej jako nachalna), bez zmyślenia i wizerunków, szczegółowe opracowanie przemianności obrazów znanych i obcych do zapamiętania, bez naukowo weryfikowanej częstotliwości ukazwania się w sferze publicznej, zapewne nie byłoby celebrytów”. Kooperacja celebrytów z mediami odbywa się zatem na zasadach sceny symboli. Częstośno jedna, jak i druga strona odwołują się do współpracy kobiety – celebryta pielęgnuje pieczołowicie swoją rozpoznawalność, a media, górując go, zaciebie walczą o stały wzrost ogólności.

5 Młodzi ludzie zwracają uwagę na to, jak celebryci żyją. Zauważa, że można obecnie mówić o specyficznym habitem celebrytów. Do jego składników zalicza najniebezpieczniejsze kompetencje, wśród których dominują umiejętność bywania, pokazywania się, łapanie i dbanie o „widoczność medialną”. To wszystko – jej adresem – wprowadza nowe zasady funkcjonowania społeczno-medialnego. Ich „podstawą stanowią logika bywania”, pokazowania się w przestrzeni publicznej, logika spektakla, logika „obrazowania”, „wstawiania” i logika fast thinking”. Kluczowe w tym procesie staje się także rozumowanie strategiczne, jakie występowały uprzednio niejako w sposób naukowy między tym, co jest publiczne, a co prywatne. Co więcej – także postępowanie stanowi obowiązkowy warunek funkcjonowania celebryty.

MILEY CYRUS – UROČA HANNAH MONTANA CZY MUGLARNIA CELEBRYTKA?



4 Media kreują określony rzeczywistość, posługując się konkretnymi ludźmi. Dziś dominują w nich szczególnie celebryci, będący swoistymi oskarzonymi aktorami wyobraźni. To oni promują pewne style zachowań, nierzadkie są dorosłym, a także – już powszednie – dzieciom. Programy rozrywkowe „awantur” i innych nieporozumień przez najmłodszych postaci, których wizerunki można następnie odnieść do opakowanych platków śniadaniowych, potrafiakach i przyblichach szkolnych, a także koszałkach i innych częściach garderoby. Godnie pierze „bez powtarzalności (często odczuwanej jako nachalna), bez zmyślenia i wizerunków, szczegółowe opracowanie przemianności obrazów znanych i obcych do zapamiętania, bez naukowo weryfikowanej częstotliwości ukazwania się w sferze publicznej, zapewne nie byłoby celebrytów”. Kooperacja celebrytów z mediami odbywa się zatem na zasadach sceny symboli. Częstośno jedna, jak i druga strona odwołują się do współpracy kobiety – celebryta pielęgnuje pieczołowicie swoją rozpoznawalność, a media, górując go, zaciebie walczą o stały wzrost ogólności.

5 Młodzi ludzie zwracają uwagę na to, jak celebryci żyją. Zauważa, że można obecnie mówić o specyficznym habitem celebrytów. Do jego składników zalicza najniebezpieczniejsze kompetencje, wśród których dominują umiejętność bywania, pokazywania się, łapanie i dbanie o „widoczność medialną”. To wszystko – jej adresem – wprowadza nowe zasady funkcjonowania społeczno-medialnego. Ich „podstawą stanowią logika bywania”, pokazowania się w przestrzeni publicznej, logika spektakla, logika „obrazowania”, „wstawiania” i logika fast thinking”. Kluczowe w tym procesie staje się także rozumowanie strategiczne, jakie występowały uprzednio niejako w sposób naukowy między tym, co jest publiczne, a co prywatne. Co więcej – także postępowanie stanowi obowiązkowy warunek funkcjonowania celebryty.

HANNAH MONTANA - PRZYKŁAD JAKI?



Dziecko i... zwierzątko

A child... and a pet

Streszczenie

Rodzina jest najważniejszym miejscem rozwoju dziecka, a więzi uczuciowe między rodzicami i dzieckiem są najistotniejsze. Kto lub co zastępuje tzw. rodziców nieobecnych? Jednym z substytutów jest zwierzę. Czy rzeczywiście zwierzątko może zrekomensować dziecku brak więzi z rodzicami? Odpowiedź można znaleźć w artykule i na plakacie.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzice, zwierzę, więź uczuciowa.

Abstract

Family is the most significant place of the child's development and emotional bonds between the parents and the child are essential. Who or what replaces so called absent parents? One of the substitutes is a pet. Can a pet actually compensate the child for the lack of bonds with parents? The answer can be found in the above article and on the poster.

Keywords: child, parents, pet, emotional bond.

Tytuł rodzi zdziwienie i pytanie: co wspólnego z integralnym rozwojem dziecka ma zwierzątko? Odpowiadając bez zastanowienia, usłyszymy, że nic, ale w momencie analizowania sytuacji, kiedy zwierzątko, a nie człowiek, jest bliskie dziecku, zawahamy się.

Przychodzimy na świat z potrzebami i predyspozycjami danymi tylko człowiekowi. By mogły się one rozwinąć, potrzebny jest do tego kontakt z innymi ludźmi, wychowanie oparte na relacjach osobowych i uwzględnianie wszystkich wymiarów rozwoju człowieka: ludzkiego, duchowego i intelektualnego. Nie zawsze jednak tak jest. Dzieci, które mają tzw. rodziców nieobecnych, czyli takich, którzy większość swojego czasu spędzają poza domem lub nie potrafią nawiązać bliskiego kontaktu z własnym dzie-

ckiem, szukają bliskiej istoty. Brak miłości głęboko rani i dla tych dzieci zwierzątko jest pomocą emocjonalną. Należy przypomnieć, że zwierzę nie może zastąpić rodzica, ale pomaga złagodzić skutki jego braku. Bez troski zabawa ze zwierzątkiem daje dziecku radość, odpędza uczucie osamotnienia. Zwierzątko nie ocenia, nie krytykuje, nie stawia warunków, nie kłamie, akceptuje obecność dziecka. Jest całym sobą tu i teraz, staje się „przyjacielem”.

Obserwując dziecko bawiące się z psem, skłonni jesteśmy stwierdzić, że te dwie istoty doskonale się rozumieją. Komunikaty niewerbalne nasycone są dużą emocjonalnością, a „rozmowy” ze zwierzętami stanowią źródło wielkiej radości, wymiana informacji jest prosta i bezpośrednia, czego często brakuje w kontaktach z osobami dorosłymi. To bezwarunkowe i szczere towarzyszenie daje komfort psychiczny i wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, ale jest pewna oczywistość: pies jest psem, a nie człowiekiem, i odwrotnie.

Co jeszcze może dać dziecku zwierzątko? Jeśli zwierzę jest od małego w domu dziecka, to dziecko ma możliwość obserwowania jego rozwoju, troski w trakcie przeżywanych chorób. Obcując ze zwierzątkiem, dziecko uczy się, że zwierzę to nie zabawka, ale istota, o którą trzeba zawsze dbać i dla której trzeba czasem podjąć pewne wyrzeczenia, uczy się obowiązkowości, odpowiedzialności, sumienności i miłości do tego, co żywe. Wszak zwierzę jest częścią świata i natury. Posiadanie zwierząt w okresie dzieciństwa oraz interakcje z nimi wpływają na różne zachowania w życiu dorosłym oraz pełnią funkcje terapeutyczne, redukują lęk, depresję, stres, a także rozwijają zainteresowania przyrodnicze.

Najważniejszą rolę w życiu dziecka odgrywa jednak kontakt z rodzicami, a głębokiej więzi emocjonalnej z nimi nikt i nic nie jest w stanie w pełni zastąpić. Tylko człowiek jest zdolny do budowania cywilizacji i przekształcania świata, czego inne istoty nie potrafią. Tym, co odróżnia nas od twórców przyrody, są: świadomość, praca, społeczne uwarunkowania oraz to, że człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boga i los człowieka jest z Nim związany. Człowiek żyje w łączności z innymi ludźmi i ten związek jest konieczny do stworzenia warunków dalszego rozwoju człowieka, o czym nie wolno zapominać.

Bibliografia

- Fleischer M., *Pies i człowiek. O komunikacji międzygatunkowej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2004.
- Krapiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin: TN KUL, 1979.
- Opiela M., Świdrak E., Łobacz M. (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy – instytucje*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2014.
- Parczewska T., *Dzieci i zwierzęta*, „Wychowanie w Przedszkolu” 6 (2009).

Dziecko i ... zwierzątko

Dziecko obcując ze zwierzątkiem doświadcza następujących odczuć:

- uczy się, iż krzywdzenie zwierzęcia (np. bicie) boli tak samo jak człowieka
 - pokazuje, że zwierzę potrafi wiele odczuwać, cieszyć się z obecności człowieka, ale i doświadczać cierpienia
 - posiadanie zwierzęcia (zwłaszcza przez starsze dziecko) uczy obowiązkowości (np. wychodzenia z psem przed szkołą, gdy chciałoby się jeszcze chwilę pospać, wymieniania żwirku kota, sprzątanania terrarium chomikowi czy karmieniu ptaka)
 - poprzez posiadanie zwierzęcia często łatwiej jest zauważyć dziecku także uczucia innych - ludzi
- uczy, że zwierzę to nie zabawka, ale istota o którą trzeba dbać zawsze i dla której trzeba czasem podjąć pewne wyrzeczenia (np. zmienić plany wakacyjne, by pies mógł wziąć także w nich udział)
 - powoduje, iż maluch nie czuje się samotny, gdy rodzice muszą wyjść
- pozwala dziecku powiedzieć komuś o swoich problemach mając przy tym pewność, że na pewno zwierzę dotrzyma obietnicy
- uświadamia, iż zwierzę, podobnie jak człowiek jest częścią świata i natury
- jeśli zwierzę jest od całkiem małego w domu dziecka, pokazuje jego rozwój oraz potrzeby zwierzęcia w danym etapie jego życia
 - uczy szacunku do starości oraz troski w trakcie przeżywanych chorób
 - uczy doświadczenia śmierci oraz jej przeżywania
- pokazuje konsekwencje wyboru – posiadanie psa to decyzja na całe jego życie

Niejednokrotnie zwierzątko jest jedynym przyjacielem dziecka.

Zwierzątko potrzebne mi po to,
zeby się z nim bawić i nauczyć się być odpowiedzialnym.

Zwierzątko czasami umie poprawić humor
jak ktoś jest smutny.

Zwierzątko jest mi potrzebne,
zeby się do niego przytulić.

Zwierzątko jest mi potrzebne
do zabawy i towarzysztwa.



Zwierzątko jest mi potrzebne
po to, zebym czuła się różniej.

Zeby ktoś nie był samotny,
gdy nie ma przyjaciół.

Jest moim przyjacielem, który się nigdy ze mną nie kłóci

Iwona Jabłońska

Noty o autorach

Notes about the authors

Zbigniew Barciński – magister, doktorant na kierunku edukacja medialna Wydziału Nauk Teologicznych KUL, pedagog, prezes Stowarzyszenia Pedagogów „Natan”, koordynator programowy Koalicji Obywatelskiej dla Rodziny, autor warsztatów szkoleniowych skierowanych do nauczycieli i katechetów, współautor i redaktor serii wydawniczej *Interwencja wychowawcza w szkole*, autor publikacji na temat wykorzystania metod aktywizujących w katechezie.

Marek Czachorowski – doktor habilitowany, profesor KPSW w Bydgoszczy, magisterium i doktorat z filozofii w KUL pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. T. Stycznia SDS. Około trzydziestu lat pracy naukowo-dydaktycznej w Katedrze Etyki na Wydziale Filozofii KUL oraz piętnaście lat w Instytucie Studiów nad Rodziną UKSW. Autor książek naukowych: *Nowy imperializm, czyli o tzw. edukacji seksualnej* (1995); *Wiek rewolucji seksualnej* (1999); *Ku epoce rodziny* (2000); *Europytania. Unia Europejska a prawa człowieka* (2003); *Heterofobia? Homoseksualizm a greckie korzenie Europy* (2006); *Spór o nierozzerwalność małżeństwa. Analiza filozoficzna* (2009); *Pietas. Spór o filozoficzne podstawy obowiązków wobec rodziców* (2014).

Tomasz Czapla – magister, przewodniczący Rady Rodziców w Ochronce Sióstr Służebniczek w Dębicy, zawodowo historyk, kustosz Muzeum Regionalnego w Dębicy, autor publikacji z zakresu historii lokalnej i wychowania patriotycznego młodzieży.

Ks. Bogdan Czupryn – kapłan diecezji płockiej, doktor filozofii. Wykładowca przedmiotów filozoficznych w Wyższym Seminarium Duchownym w Płocku. W latach 1997–2012 adiunkt w Katedrze Metafizyki na Wydziale Filozofii KUL. Autor licznych artykułów z zakresu antropologii filozoficznej publikowanych zwłaszcza w kwartalniku „Cywilizacja”.

Mieczysław Guzewicz – doktor habilitowany teologii biblijnej i pastoralnej, zamieszkały we Wschowie, autor 18 książek o małżeństwie, rodzinie, wychowaniu dzieci, ojcostwie, męskości, cierpieniu. Konsultor

Rady ds. Rodziny Konferencji Episkopatu Polski, członek Diecezjalnej Rady Duszpasterskiej Diecezji Zielonogórsko-Gorzowskiej.

Iwona Jabłońska – magister, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej Instytutu Pedagogiki KUL, zainteresowania: rodzina i rozwój małego dziecka w rodzinie.

Jerzy Kahlan – absolwent psychologii KUL (1974), doktor psychologii i pedagogiki UMCS (1983). Wieloletni pracownik uczelni wyższych (Uniwersytet Medyczny w Lublinie i warszawskich: APS, UW, UKSW, Pedagogium). Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z psychologią penitencjarną, pedagogiką resocjalizacyjną. Również w psychologii medycznej – głównie pielęgniarstwo. Promotor około 500 prac magisterskich i licencjackich z zakresu wymienionych dziedzin. Obecnie na emeryturze.

Ks. Andrzej Kiciński – doktor habilitowany, profesor KUL, prorektor ds. studenckich KUL. Specjalizuje się w zagadnieniach z zakresu pedagogiki specjalnej i katechetyki dzieci, młodzieży, dorosłych oraz osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Promotor 5 prac doktorskich i 98 magisterskich. Prowadzi stronę www.katechetyka.eu.

Ks. Dariusz Konopko – kapłan diecezji ełckiej, magister teologii (UWM) oraz magister pedagogiki (KUL), a obecnie doktorant Instytutu Pedagogiki KUL. W pracy naukowej i duszpasterskiej zajmuje się dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym, problematyką ich integralnego rozwoju i wychowania.

Agnieszka M. Kowalczyk – magister, absolwentka Pedagogiki (KUL) oraz Dziennikarstwa i komunikacji społecznej (KUL), doktorantka w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej Instytutu Pedagogiki KUL. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki kultury popularnej, nowoczesnych technologii i mediów w kontekście wychowania.

Łucja Kwiatkowska – absolwentka I stopnia studiów na kierunku pedagogika ogólna o specjalności terapia pedagogiczna i surdopedagogika ukończonych na KUL. Obecnie studentka I roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika specjalna o specjalności pedagogika integracyjna i włączająca oraz studentka I roku studiów licencjackich na kierunku pedagogika specjalna na KUL.

Dominika Ledworuch – absolwentka I i II stopnia studiów na kierunku pedagogika na KUL, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej Instytutu Pedagogiki KUL. Zainteresowania naukowe: zagadnienia związane z wychowaniem rodzinnym oraz młodzieżą w wieku dorastania.

Monika Machała – absolwentka I stopnia studiów na kierunku pedagogika ogólna o specjalności terapia pedagogiczna i surdopedagogika na KUL. Obecnie studentka I roku studiów II stopnia na kierunku peda-

gogika specjalna o specjalności pedagogika integracyjna i włączająca oraz studentka studiów licencjackich pedagogiki specjalnej na KUL.

Ks. Andrzej Maryniarczyk SDB – doktor habilitowany, profesor KUL, kierownik Katedry Metafizyki na Wydziale Filozofii KUL, prezes Polskiego Towarzystwa Tomasza z Akwinu; redaktor naczelny 10-tomowej *Powszechnej encyklopedii filozofii* i dwutomowej *Encyklopedii filozofii polskiej* oraz *Słownika-przewodnika filozoficznego*. Opublikował m.in.: *System metafizyki* (1991); *Monistyczna i dualistyczna interpretacja rzeczywistości* (2001); *Tomizm. Dla-czego?* (2001); *Pluralistyczna interpretacja rzeczywistości* (2004); *Realistyczna interpretacja rzeczywistości* (2005); *Metoda metafizyki realistycznej* (2005); *Odkrycie wewnętrznej struktury bytów* (2006); *Racjonalność i celowość świata osób i rzeczy* (2007); *Człowiek wobec świata* (2009); *The Monistic and Dualistic Interpretation of Reality* (trans. Hugh McDonald, 2010); *The Pluralistic Interpretation of Reality* (trans. Hugh McDonald, 2011); *Metafizyka a ontologie. Próby przewycięzania metafizyki i ich paradoksy* (2015); *The Realistic Interpretation of Reality* (trans. Hugh McDonald, 2015) i inne.

s. Maria (Loyola) Opiela sł. BDNP (sł. dębicka) – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor KUL w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej Instytutu Pedagogiki KUL. Zainteresowania w zakresie: edukacji przedszkolnej, integracji społecznej, integralnego wychowania, systemu i koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego.

Stefan Osiński – magister psychologii w KUL (1974), trzy lata wolontariatu (w czasie studiów) w Klinice Psychiatrycznej w Lublinie, praca w Przychodni Studenckiej jako psycholog i logopeda (1974–1975), Akademia Medyczna w Lublinie – pracownik dydaktyczno-naukowy (1975–1983), uczestnictwo w szkoleniach – Instytut Psychoneurologiczny (Frombork), Uniwersytet Warszawski, praktyka prywatna i okazjonalne doradztwo w firmach biznesowych (1985–2014), od 2014 roku na emeryturze.

Barbara Pawelec – magister, nauczyciel mianowany. Pracuje w Przedszkolu Niepublicznym z Oddziałami Integracyjnymi im. bł. Bolesławy Lament w Lublinie od 2002 roku jako nauczyciel, pedagog specjalny. Doskonali swój warsztat pracy, uczestnicząc w wielu kursach, szkoleniach i warsztatach.

Elżbieta Rydz – doktor habilitowany w Katedrze Psychologii Rozwojowej KUL. Zainteresowania naukowe: rozwój decyzji i planów życiowych u młodzieży, rozwój religijności człowieka w biegu życia, autorka monografii *Tendencje rozwojowe religijności młodych dorosłych*, współredaktor serii wydawniczej *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka* oraz *The*

Psychology of Human Development – selected issues, oraz licznych artykułów naukowych. Członek zarządu Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka, członek Polskiego Towarzystwa Psychologii Religii i Duchowości oraz Towarzystwa Naukowego KUL.

Alina Rynio – doktor habilitowany, profesor KUL, z wykształcenia teolog, psycholog i pedagog. Specjalizuje się w zakresie teorii wychowania. Od 2005 roku jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej Instytutu Pedagogiki KUL. Głównym polem jej poszukiwań jest rozumienie celów wychowania w pedagogice religijno-moralnej i rozwijanie teorii wychowania, pedagogiki chrześcijańskiej, pedagogii wybranych ruchów i stowarzyszeń katolickich. Odczytując pedagogiczne przesłanie myślicieli tej miary, co kard. Stefan Wyszyński, Jan Paweł II, ks. Luigi Giussani, Benedykt XVI, zajmuje się poszukiwaniem adekwatnych do współczesności form i sposobów kształtowania osobowości dojrzałej, wolnej i odpowiedzialnej. Podejmuje badania nad antropologiczno-teologicznymi podstawami integralnego wychowania osoby, szkołą katolicką, szkolnictwem wyższym, pedeutologią i pedagogiką społeczną i medialną. Jest autorką licznych opracowań z tego zakresu.

Ks. Jacek Siewiora – doktor habilitowany, kapłan diecezji tarnowskiej, wieloletni wizytator nauki religii, konsultant w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie, profesor Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie. Autor prac z zakresu dydaktyki katechezy, aksjologii wychowania, dialogu wychowawczego różnych środowisk, pedagogiki rodziny.

s. Dawida Wyszowska – magister edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel i dyrektor przedszkola Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny w Lublinie, nauczyciel dyplomowany (Studium Nauczycielskie, Studium Katechetyczne, studia licencjackie z zakresu: nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym). Pracowała jako nauczyciel w przedszkolach w: Legionowie, Białymstoku, Lublinie, Komorowie, Łowiczu, szczególnie z grupami 3- i 6-latków. Interesuje się rozwojem dzieci, zwłaszcza dzieci niepełnosprawnych i absolwentów. Lubi ludzi, pielgrzymki, teatr, muzykę.

