

WYCHOWANIE INTEGRALNE
W EDUKACJI KATOLICKIEJ
Idee – twórcy – instytucje

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH

Instytut Pedagogiki

BIBLIOTEKA KATEDRY PEDAGOGIKI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ
KATOLICKIEGO UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO JANA PAWŁA II

INTEGRAL UPBRINGING
IN CATHOLIC EDUCATION

Ideas – creators – institutions





WYCHOWANIE INTEGRALNE W EDUKACJI KATOLICKIEJ

Idee – twórcy – instytucje

REDAKCJA
S. M. LOYOLA OPIELA
ORCID: 0000-0002-0077-8985

EWELINA ŚWIDRAK
ORCID: 0000-0002-6815-5370

MAŁGORZATA ŁOBACZ
ORCID: 0000-0002-1476-8278

Recenzenci

ks. dr hab. Stanisław Chrobak, prof. UKSW

dr hab. Alina Rynio, prof. KUL

Opracowanie redakcyjne

Anna Mirońska, Ewa Łupina

Opracowanie komputerowe

Ewa Karaś

Projekt okładki i stron tytułowych

Aleksander Przytuła

Publikacja została przygotowana w ramach realizacji umowy patronackiej
zawartej między Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II
a Zgromadzeniem Sióstr Służebniczek BDNP

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2014

ISBN 978-83-8061-023-1

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:

ALNUS Sp. z o.o., ul. Wróblowicka 63, 30-698 Kraków
<http://alnus.pl>

Spis treści

Contents

Wstęp	9
<i>Introduction</i>	9

CZĘŚĆ I

TEORETYCZNE PODSTAWY I WYMIARY WYCHOWANIA INTEGRALNEGO

THEORETICAL BASIS AND DIMENSIONS OF INTEGRAL EDUCATION

MIKOŁAJ KRASNODEBSKI

Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej	21
<i>Anthropological basis for an integral education</i>	21

EWELINA ŚWIDRAK

Psychologiczne aspekty rozwoju i wychowania integralnego	45
<i>Psychological aspects of integral development and education</i>	45

KS. MARIUSZ SZTABA

Zagadnienie duchowości i religijności w integralnym wychowaniu osoby	61
<i>The issue of spirituality and religiosity in the integral upbringing of a person</i>	61

IWONA JABŁOŃSKA

Rola rodziny w procesie integralnego rozwoju i wychowania człowieka	87
<i>The role of the family in the integral human development and education process</i> ..	87

MAŁGORZATA ŁOBACZ

Znaczenie wychowania integralnego w przeciwdziałaniu współczesnym zagrożeniom duchowym dzieci i młodzieży	111
<i>The importance of an integrated education in combating children's and young people's spiritual threats</i>	111

- s. M. LOYOLA OPIELA
 Kształtowanie instytucjonalnego wymiaru wychowania integralnego
 we wczesnej edukacji w Polsce135
*The evolution of the institutional dimension of the integral education in early
 childhood education in Poland*135

CZEŚĆ II

 WYCHOWANIE INTEGRALNE W POGLĄDACH WYBRANYCH ZAŁOŻYCIELI
 I DZIAŁALNOŚCI ZGROMADZEŃ ZAKONNYCH

*INTEGRAL EDUCATION IN THE VIEWS AND ACTIVITIES
 OF SELECTED RELIGIOUS CONGRGATION FOUNDERS*

- AGATA MIREK
 Wychowanie integralne w pracy oświatowo-wychowawczej bezhabitowych
 wspólnot zakonnych na przykładzie Zgromadzenia Córek Maryi
 Niepokalanej157
*Integrated education in non-habit religious communities work on the Daughters
 of Mary Immaculate example*157
- s. TERESA ANTONIETTA FRĄCEK
 Wychowanie integralne w koncepcji arcybiskupa Zygmunta Szczęsnego
 Felińskiego i w działalności Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Rodziny
 Maryi187
*Integral education in the concept of Archbishop Z.S. Feliński and in the activities
 of the Congregation of the Franciscan Sisters of the Family of Mary*187
- s. MARIA JULITA – DOROTA LIPIETA
 Personalistyczna pedagogia wychowania w myśli św. ks. Zygmunta
 Gorazdowskiego – założyciela Zgromadzenia Sióstr św. Józefa219
*Personality-based education according to Saint priest Zygmunt Gorazdowski –
 the founder of St Joseph's Sister Convention*219
- s. JOLANTA (BEATA) PELIKSZA
 Wychowanie integralne osób z niepełnosprawnością intelektualną
 w myśli pedagogicznej Sługi Bożej Antoniny Mirskiej241
*Intellectual disabled people's integral education in terms of God Servant Antoinette
 Mirski thoughts*241
- s. JANA ANETA MORZYC
 Wychowanie integralne w świetle charyzmatu bł. Bolesławy Lament259
Integral education in the blessed Bolesława Lament's charism light259

s. MONIKA SZTAMBORSKA	
Pedagogika św. Urszuli Ledóchowskiej – implikacja wychowania integralnego	275
<i>The pedagogics of St. Urszula Ledóchowska – the implementation of integral upbringing</i>	275
WERONIKA JÓŹWIAK	
Znaczenie ideału wychowawcy w systemie księdza Jana Bosko w integralnym wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym	293
<i>The importance of the ideal educator in system of father John Bosco in the integral education of preschool children</i>	293
KS. MIROSŁAW STANISŁAW WIERZBICKI	
Uczeń jako podmiot wychowania integralnego w szkolnictwie salezjańskim	311
<i>The student as the integral education subject in the Salesian School</i>	311
s. JOANNA TERESA KORZENIEWSKA	
Wychowanie integralne – drogą ku zmartwychwstaniu	335
<i>Integral education – the way towards resurrection</i>	335
s. FELICYTA (LIDIA) ŚWIERZ	
Doprowadzać wszystkie władze do harmonii, czyli wychowanie integralne w ujęciu bł. Marceliny Darowskiej	347
<i>Bring all to harmony, which is the integral education in terms of the blessed Marcelina Darowska</i>	347
Zakończenie	371
<i>Ending</i>	371
Noty o autorach	375
<i>Notes about the Authors</i>	375

Wstęp

Introduction

Wychowanie jest zjawiskiem wpisanim w naturę ludzkiej egzystencji, dynamizmem rozwoju cywilizacji, znajdującym odzwierciedlenie w sferze historii i kultury ludów i narodów. Wraz z ich rozwojem i przemianami wymaga ono znajomości i interpretacji zarówno pojęcia wychowania, jak i rozumienia jego podstaw, istoty i prawidłowości. Wśród wielorakich koncepcji wychowania przedstawia się ono dzisiaj jako zadanie złożone, rozległe i pilne. Złożoność rzeczywistości niesie ryzyko utraty tego, co istotne, to znaczy formacji osoby ludzkiej w jej integralności, zwłaszcza w tym, co dotyczy wymiaru religijnego i duchowego. Za dzieło wychowania jednak, nawet jeśli jest ono podejmowane przez więcej podmiotów, odpowiedzialność spoczywa przede wszystkim na rodzicach i rodzinie. Ta odpowiedzialność realizuje się także w prawie wyboru przedszkola czy szkoły, które gwarantowałyby wychowanie zgodne z ich zasadami religijnymi i moralnymi¹. Rodzice, wychowawcy i nauczyciele stają przed zadaniem wyboru najlepszej drogi prowadzącej do pełnego rozwoju dzieci i młodzieży, począwszy od urodzenia, aż do przejścia przez nich odpowiedzialności za swój osobisty rozwój i formację osobową. Pragną wykorzystać w tym celu jak najlepsze metody i środki. Wydawałoby się, że wraz z rozwojem myśli ludzkiej, w tym pedagogicznej, i postępowaniem techniki, jej wytwory współcześnie w wieloraki sposób służą pełnemu rozwojowi osoby. Obserwujemy jednak zdecydowane „oderwanie idei postępu od osobowego doskonalenia się i kształcenia człowieka”². Czym zatem mogą kierować się rodzice i wychowawcy, stając wobec licznych propozycji teoretycznych i praktycznych rozwiązań w dziedzinie pedagogiki i edukacji? Jakie powinno być wychowanie?

¹ Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, *List okólny do przewodniczących Konferencji Episkopatów na temat nauczania religii w szkole*, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, Wydawnictwo AA, Kraków 2009, s. 497.

² <http://majorchangeacademy.wordpress.com/2011/11/15/teorie-sie-zmieniaja-a-zaba-pozostaje-zaba> [dostęp: 12.09.2014].

Optymalną drogą wspierania rozwoju człowieka do pełni jego dojrzałości jest wychowanie integralne. Jest ono oparte na koncepcji człowieka jako osoby, na której to koncepcji konsekwentnie budowana jest teoria i praktyka wychowania. Obejmuje ona wszystkie wymiary rozwoju człowieka: ludzkiego, duchowego, intelektualnego i zawodowego, uwzględniając całościową wizję osoby ludzkiej³. Wychowanie ludzkie zmierza do tego, by wspierać wychowanka w budowaniu solidnej osobowości. Należy mu pomóc stawać się człowiekiem coraz bardziej wolnym, zdolnym panować nad sobą, dojrzałym uczuciowo, zrównoważonym, odpowiedzialnym, szlachetnym, na którego można zawsze liczyć, pragnącym i potrafiącym czynić dobro, umiejącym kochać, miłującym prawdę, mającym poczucie sprawiedliwości, zdolnym do bezinteresowności, jednym słowem – pomóc mu coraz bardziej stawać się człowiekiem. Wychowanie w wymiarze duchowym polega na budowaniu i doskonaleniu kontaktu z Bogiem – źródłem wszelkiego dobra. Z jednej strony formacja ludzka ze swej natury otwiera się na formację duchową i w niej znajduje dopełnienie, z drugiej zaś formacja duchowa, kontakt z Panem Bogiem, pomaga realizować formację ludzką. Formacja intelektualna polega na przygotowaniu dziecka do samodzielnego i krytycznego myślenia, na wsparciu i pomocy w nabyciu zdolności oceniania. Formacja zawodowa jest widziana w perspektywie twórczego i dobrotliwego wykonywania zawodu⁴.

Integralność wychowania przejawia się w wielu jego wymiarach, odnoszących się do koncepcji człowieka w całej złożoności jego ludzkiej natury. Dotyczy ujmowania relacji i działań podmiotów wychowania – dziecka, rodziców i wychowawców – w odniesieniu do wszystkich wymiarów procesu wychowania i jego uwarunkowań zewnętrznych. Integralność ta przejawia się w:

1. Całościowemu ujmowaniu rzeczywistości samej osoby ludzkiej (cielesno-duchowej):
 - a) dziecka;
 - b) rodzica, wychowawcy.
2. Uwzględnianiu wszystkich wymiarów relacji osoby:
 - a) indywidualnych: do Boga, drugiego człowieka, samego siebie;
 - b) wspólnotowych: do rodziny, narodu, Kościoła;
 - c) społecznych: środowisko lokalne, Ojczyzna, ludzkość.
3. Stosunku osoby do świata:
 - a) natury – dzieła stworzonego przez Boga;
 - b) kultury – całości duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa;

³ Por. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: M.L. Opieła, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 22-23.

⁴ Por. tamże, s. 24-25.

- c) historii – dziejów człowieka, społeczeństw i ludzkości (historia zbawienia, naturalna, powszechna).
4. Komplementarności ludzkich działań:
- dla własnego zbawienia;
 - dla dobra innych;
 - dla dobra wspólnego.
5. Uwarunkowań zewnętrznych, w wymiarze:
- wspólnot wychowujących – rodzina, rówieśnicy i nauczyciele, naród, Kościół;
 - czasu – dzień, tydzień, rok, pory roku, okresy roku liturgicznego, wydarzenia i uroczystości historyczne;
 - miejsca (instytucji) – dom rodzinny, przedszkole/szkoła, państwo.

Zarówno w praktyce, jak i w określaniu podstaw teoretycznych dąży się do harmonijnego i pełnego ujęcia wszystkich tych wymiarów jako rzeczywistości właściwej jedynie ludzkiemu życiu, rozwojowi i działaniu. Jedynie człowiek, ze względu na swą istotę i sposób bytowania, jest zdolny i koniecznie potrzebuje do pełnego rozwoju syntezy wszystkich obszarów swej osobowości i relacji do świata osób, wartości i rzeczy⁵.

W praktyce pedagogicznej respektowanie tych wszystkich wymiarów, w odniesieniu do konkretnej osoby na właściwym jej etapie edukacji, daje podstawy do organizacji procesu wychowania w sposób odpowiadający możliwościom i potrzebom rozwojowym dziecka, w czym pomaga psychologia, pedagogika i inne nauki. Właściwe rozumienie i realizacja wychowania integralnego wymaga pogłębionej refleksji:

- filozoficzno-religijnej, by odpowiedzieć sobie na pytania: kto? kogo? dla czego i w jakim celu wychowuje?
- psychologicznej – nad procesem rozwoju dziecka zgodnie z jego naturą: jakie możliwości i potrzeby rozwojowe rozwijać i zaspokajać na danym etapie rozwoju osoby?
- pedagogicznej – proces integralnego wychowania osoby – jak wychowywać?
- społeczno-kulturowej – w jakich uwarunkowaniach wychowujemy?

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

⁵ Por. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 103.

wiecznotrwałych”⁶. Ukazując obraz współczesnego społeczeństwa, jego liczne aspekty pozytywne, przestrzegał on 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”⁷. Zobowiązywał zatem dorosłych do realizacji edukacji katolickiej według programu przedstawiającego „wizję organiczną, rozjaśnioną i ożywioną przez wartości Ewangelii, i angażującego się w wychowaniu do prawdziwego życia, którym jest Bóg w nas, objawiony przez Jezusa – Prawdę wyzwalałą”⁸. Chodzi o to, by dać „dziecku i młodemu człowiekowi plan wychowawczy, przydatny do koordynowania całości kultury ludzkiej z orędziem zbawienia, aby wspomagać owego młodego człowieka w realizowaniu jego rzeczywistości nowego stworzenia i wdrażać go do zadań dorosłego obywatela”⁹.

Od starożytności refleksja filozoficzna i religijna nad prawdą o człowieku i jego wychowaniu ukształtowała w myśli chrześcijańskiej i nauczaniu Kościoła wizję integralnego wychowania osoby. Stąd „pedagogika integralna opiera się na całościowym i realistycznym rozumieniu wychowanka, czyli uwzględnianiu jego możliwości, jak też jego wewnętrznych ograniczeń i zewnętrznych zagrożeń”¹⁰. Jej integralność zapewnia przyjęta biblijna wizja człowieka, która jest nieodzownym warunkiem, by także wychowanie było realistyczne i całościowe, a nie ideologiczne i jednostronne. Jest to podejście wzorowane na postrzeganiu człowieka jako bezcennego i kochanego bezwarunkowo stworzenia, lecz mającego jednocześnie ograniczenia i słabości¹¹. Należy tu podkreślić niezaprzeczalną rolę filozofii w rozwoju i jakości myśli pedagogicznej oraz wynikających z nich działań, a także w rozwoju koncepcji filozoficznych człowieka i jego działania w świecie¹².

Integralne wychowanie człowieka stało się przedmiotem intensywnej refleksji pedagogicznej od XVIII wieku, zmierzającej do całościowego rozumienia osoby, jej rozwoju i kształtowania życiowych postaw. Próby osadzenia myśli edukacyjnej na podstawach filozofii nowożytnej podjął jeden z prekursorów współczesnej

⁶ Jan Paweł II, *Przemówienie do nauczycieli, uczniów i ich rodziców ze szkół katolickich z regionu Lacjum*, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 268.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 269.

⁹ Tamże.

¹⁰ M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna*, Wyd. Sióstr Loretanek, Warszawa 2010, s. 8.

¹¹ Por. tamże.

¹² Zob. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wyd. SWPR, Warszawa 2009, s. 9-28.

pedagogiki Johann Heinrich Pestalozzi. Chciał on wykształcić ludzi wszechstronnie rozwiniętych, przygotowanych do różnych ról życiowych, gdyż według niego przeznaczeniem człowieka jest rozwijanie tkwiących w nim predyspozycji i zdolności. Za główne zadanie wychowania uważał wszechstronny, harmonijny rozwój predyspozycji i zdolności w zgodzie z ideą człowieczeństwa. W idei człowieczeństwa zawiera się suma wszystkich wartości, o ile stają się one prowadzącymi, umysłowo-duchowymi postawami życiowymi i przejawami egzystencji ludzkiej¹³. Przedstawiał zasady wychowania wzorowane na trzech głównych siłach człowieka: fizycznej (podstawa zdolności do pracy), moralnej (stosunek do ludzi i otaczającego świata) oraz intelektualnej (zdolności poznawcze). Całościowe, integralne rozwijanie predyspozycji wynika z natury człowieka i dlatego jest „zgodne z naturą”. Idea zgodności z naturą uzasadnia także swego rodzaju respekt wychowawcy wobec wychowywanego dziecka. Wynika stąd wymaganie, aby wychowanie i wszystkie środki wychowawcze były podporządkowane naturze człowieka, a w szczególności naturze dziecka¹⁴.

Po tej linii integralnego wychowania idzie wielu działających później, teoretycznie i praktycznie zorientowanych pedagogów. Na przykład Edmund Bojanowski w procesie wychowawczym, konsekwentnie postrzegając dziecko w trzech obszarach („fizycznie, umysłowo i obyczajowo”¹⁵), wyznaczał dla nich szczegółowe płaszczyzny oddziaływania¹⁶. Takie integralne wychowanie to z jednej strony świadomy rozwój wszystkich trzech obszarów, z drugiej zaś 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; 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 wartościowania¹⁷.

Ujmując wychowanie całościowo, dążymy do rozumienia jego istoty z filozoficznego, psychologicznego, teologicznego i społeczno-kulturowego punktu widzenia, co jest konsekwencją przyjętej koncepcji człowieka. Z tych założeń oraz ze specyfiki wychowania dziecka wynika konieczność jego widzenia i rozumienia w szerokim kontekście działań i uwarunkowań. Polega ono bowiem nie tylko na kierowaniu rozwojem dziecka i pobudzaniu tego procesu, ale także

¹³ Por. A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Impuls, Kraków 1993, s. 99.

¹⁴ Zob. tamże, s. 17; M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 303-304.

¹⁵ AGSD, B-h-2, k. 2r.

¹⁶ Szczegółowo system wychowania i aktualność jego wobec współczesnych wyzwań i potrzeb został zaprezentowany w publikacji: M. Opiela, *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014.

¹⁷ Por. A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, s. 16.

na działaniach opiekuńczych, pracy wyrównawczej, usuwaniu lub łagodzeniu stwierdzonych u niego zaburzeń. Złożoność ta, a jednocześnie harmonijna synteza rzeczywistości rozwoju i wychowania dziecka, znajduje opis i wyjaśnienie w pojęciu o dużym stopniu ogólności i niejednorodności, jakim jest pojęcie edukacji. Rozumiejąc edukację jako ogół oddziaływań służących formowaniu się, czyli zmienianiu, rozwijaniu zdolności życiowych człowieka¹⁸, mamy na myśli ogół wielowymiarowych działań i procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych. Dokonują się one w instytucjach wspierających rodzinę w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, począwszy od edukacji dziecka już na wczesnym etapie jego integralnego rozwoju.

Refleksja teoretyczna nad edukacją przedszkolną prowadzi do odkrywania i rozumienia jej istoty, znaczenia dla rozwoju osoby dziecka, społeczeństwa, w jakim człowiek żyje, rozwija się i działa, oraz dla ludzkości. U jej podstaw leży przekonanie o fundamentalnym znaczeniu tego okresu edukacyjnego dla życia człowieka i potrzebie znajomości jego uwarunkowań, a tym samym o znaczeniu pedagogiki przedszkolnej pośród innych subdyscyplin pedagogiki. Współcześnie w pedagogice przedszkolnej zwraca się uwagę na to, że 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 prowadzi do braku spójności w badaniach, teorii i praktyce edukacyjnej. W odpowiedzi postuluje się ich budowanie w integralnie pojmowanej koncepcji dziecka i dzieciństwa oraz uwarunkowań edukacyjnych.

W teorii i tradycji edukacji katolickiej zawarta jest konkretna propozycja koncepcji wychowania i pedagogii dla rodziców i wychowawców, którzy pragną dążyć do kształtowania „osobowości samodzielnych i odpowiedzialnych, zdolnych do wolnego wyboru, zgodnego z ich sumieniem”, przygotowując w ten sposób młodych „do otwarcia się na rzeczywistość i wyrobienia sobie określonego światopoglądu” w duchu wartości chrześcijańskich¹⁹. Katolickie placówki edukacji to „miejsca, gdzie wychowanie chrześcijańskie i integralna formacja dziecka i młodego człowieka odbywa się pod znakiem wiary, gdzie wizja człowieka i świata czerpie z wiary inspirację i nie jest z nią w sprzeczności. To wszystko zaś dokonuje się w poszanowaniu podstawowych praw rodziców – na których spoczywa główna odpowiedzialność za wychowanie dzieci – i w zgodzie ze specyficznym posłannictwem Kościoła”²⁰.

¹⁸ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 2000, s. 54.

¹⁹ Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Szkoła katolicka*, n. 31.

²⁰ Jan Paweł II, *Przemówienie do pracowników Kurii Rzymskiej*, w: J. Poniewierski (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 242.

Właściwe rozumienie istoty wychowania integralnego i organizacji takiego ujęcia we współczesnej edukacji wymaga najpierw wskazania na jego solidne podstawy teoretyczne. Podstawy teoretyczne wychowania integralnego w tradycji katolickiej zostały zawarte w pierwszej części niniejszej publikacji. Ze względu na złożoność i bogactwo ludzkiej natury, jej możliwości, potrzeb i wymiarów życia i działania oraz procesu edukacyjnego, który może prowadzić osobę do pełni jej rozwoju, podstawy te są określone interdyscyplinarnie. Czerpanie z różnych nauk dla lepszego zrozumienia i realizacji wychowania integralnego jest trudnym, ale koniecznym zadaniem wychowawców i teoretyków wychowania. Filozofia, teologia, psychologia i pedagogika posługują się różnymi pojęciami i na co innego zwracają uwagę w procesie wychowania dziecka, ponadto w ramach jednej nauki istnieją sprzeczności i wielość paradygmatów.

Wydaje się jednak, że można znaleźć wspólny mianownik i wyodrębnić te założenia, treści i teorie w poszczególnych naukach, które w istotny sposób będą łączyć się z wychowaniem integralnym. Niniejsza publikacja jest zatem próbą selekcji tego, co jest podstawą wychowania integralnego, próbą wskazania założeń, możliwości, zagrożeń, a także środowisk wychowania integralnego na gruncie wcześniej wymienionych nauk. Punktem wyjścia teorii wychowania jest filozoficzna koncepcja człowieka. Na jej podstawie oraz dorobku nauk humanistycznych i społecznych można budować wymiar metodyczny i organizacyjny edukacji. W publikacji, przedstawiając wielowymiarowość wychowania integralnego, ukazane zostały szczegółowe prawidłowości oraz duże możliwości wychowania. Nie bez znaczenia pozostają również zagrożenia integralności wychowania, które w mniejszym lub większym stopniu wybrzmiewają w każdym z artykułów pierwszej części publikacji. Przedstawione w artykułach redukcjonowanie wychowania wyraża się przede wszystkim przez pozbawianie, zniekształcanie i spłykanie wymiaru duchowego. Autorzy, poprzez dorobek poszczególnych nauk, dowodzą sprzeczności tego typu działań z naturą człowieka i z jego rozwojem.

W systemach i koncepcjach wychowania integralnego realizowanych przez zgromadzenia zakonne znajdują realizację religijno-filozoficzne podstawy antropologiczne oraz wiedza psychologiczna i pedagogiczna, niezbędna w organizacji i realizacji procesu wychowania. Tradycja edukacji katolickiej opiera się na społecznej nauce Kościoła, interpretującej i respektującej podstawy prawa naturalnego i stanowionego oraz specyfikę społeczno-kulturową poszczególnych narodów, społeczności i rodzin. Ukazane zostały także wybrane aspekty społeczno-kulturowych uwarunkowań kształtowania się i rozwoju rodzimych form i systemu wczesnej edukacji. Ważną jego podstawą i kontekstem jest proces kształtowania pozarodzinnych form opieki nad dzieckiem, jego wychowania i nauczania. Na tym tle także wyłania się obraz troski o integralne wychowanie dziecka we wczesnej edukacji oraz zjawisk niesprzyjających.

Druga część niniejszej publikacji zawiera prezentacje wybranych przykładów tradycji wychowawczych zgromadzeń zakonnych i ich aktualności we współczesnej kulturze. Taki wybór umożliwi ukazanie pełnego obrazu systemowych rozwiązań na różnych etapach edukacji osób zdrowych i niepełnosprawnych, o zróżnicowanym statusie społecznym. Prezentacja koncepcji i dynamicznych systemów wychowania integralnego w myśli pedagogicznej założycieli oraz tradycji działalności edukacyjnej poszczególnych zgromadzeń zachowuje specyfikę ich charyzmatów w dziedzinie edukacji. Systemy te uwzględniają całościowy rozwój osoby, jej edukację i formację w perspektywie całego życia, z uwzględnieniem harmonii wymiaru doczesnego i nadprzyrodzonego. Na każdym etapie edukacji osoby praktyka pedagogiczna danego zgromadzenia zawsze respektuje fundamentalne znaczenie wczesnej edukacji dla życia i rozwoju osoby oraz prawdę o całościowej drodze jej rozwoju i formacji.

Prezentacja przykładów wychowania integralnego w edukacji katolickiej realizowanej przez zgromadzenia zakonne obejmuje elementy myśli pedagogicznej i ukazanie charakterystycznych działań edukacyjnych wobec dzieci i młodzieży we współpracy z rodzinami, także osób z niepełnosprawnością. Ze względu na wagę procesu integralnego wychowania, które obejmuje nie tylko całą osobę w historii jej życia i działania, ale także warunki, w jakich się dokonuje, czyli pozostałe elementy edukacji, zwłaszcza kształcenie i organizację jego form instytucjonalnych, konieczne jest podanie szczegółów, składających się na pełne ujęcie tematu. Nic jednak nie jest tu przypadkowe. Spójność założeń teoretycznych oraz szczegółowe rozwiązania wychowawcze sprawiają, że wychowanie integralne pozostaje nadal atrakcyjną ofertą edukacyjną. Wydobyte w artykułach konkrety, poparte rzetelną teorią i tekstami źródłowymi, pozwalają konsekwentnie pogłębić prezentowane zagadnienia. Ukierunkowują one na podmiotowość wychowanka, a w obecnym chaosie natury aksjologicznej i koncepcyjnej wskazują na wartość intencjonalnego kształtowania jego osobowości.

Zamiast szukać nowatorskich, niesprawdzonych metod, warto zastosować wypróbowane środki wychowawcze. Autorzy ukazują ciągle aktualną pedagogię z jej istotnym elementem – wychowaniem integralnym – w której tkwi przesłanie, że warto sięgać po tradycyjne modele wychowawcze. Taki powrót do rodzimych koncepcji wychowania integralnego, rozwijanych przez wychowawców i pedagogów oraz badaczy warunków edukacji praktycznie i teoretycznie zaangażowanych w wychowanie, może być niezbędnym źródłem tworzenia podstaw teoretycznych współczesnych rozwiązań. Pomogą one ukazać związki między edukacją a życiem, między pedagogiką a filozofią, z uwzględnieniem natury, tradycji i kultury. Wtedy będzie możliwe postawienie pytań, kogo, dlaczego, kto i jak powinien wychowywać, oraz udzielenie na te pytania syntetycznej odpowiedzi. Odpowiedź ta wymaga odniesienia do podstaw antropologicznych w refleksji nad człowieczeństwem do-

rosłych i dzieci. Uwzględnianie historycznego dorobku teoretyczno-praktycznego w zakresie rozwiązywania problemów edukacji „sprowokuje dalsze poszukiwania w przeszłości na rzecz terażniejszości i przyszłości dzieciństwa i dziecka. To ważne zadanie dla każdego pedagoga. Czyli każdego, kto nie tylko zajmuje się wychowaniem, ale myśli o wychowaniu”²¹.

Rzadko zwraca się uwagę na znaczenie w tym procesie ważnych idei, twórców i instytucji, które stanowią istotne wymiary kształtowania się rodzimej myśli oraz praktyki i podstawę teorii katolickiej edukacji. Znajdowały one wyraz w życiu i działaniach wychowawców i pedagogów, którzy swą twórczą pracą przyczyniali się do wzbogacenia teorii i praktyki pedagogicznej. Dla pedagogów praktycznie i/lub teoretycznie zorientowanych te myśli przewodnie, wyznaczające cel i kierunek działań edukacyjnych w synergii z teorią w dziedzinie pedagogiki katolickiej, pozostają wciąż aktualne.

Wyrazamy szczególną wdzięczność Autorom tekstów oraz Recenzentom za cenne wskazówki służące połączeniu tekstów tak bardzo różnych, jak różne są charyzmaty i działalność poszczególnych zgromadzeń. Dziękujemy za pomoc w ukierunkowaniu pedagogicznej refleksji nad bogatą tradycją i praktyką edukacji na różnych etapach życia i rozwoju człowieka w jego wielorakich sytuacjach osobistych i społecznych. Pozwoliło to ukazać integralność wychowania, którego centrum stanowi osoba i jej pełny rozwój, w wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym, oraz wspólnota.

²¹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP, Kraków 2006, s. 12.

Część I

Teoretyczne podstawy i wymiary wychowania integralnego

Theoretical basis and dimensions of integral education

MIKOŁAJ KRASNODEBSKI

Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej

Anthropological basis for an integral education

Nikt nie pozwoli się formować przez kogoś, kto wynosi się nad niego i go nie kocha. Dobrym wychowawcą może być tylko ten, kto kocha i szanuje swoich wychowanków, zwłaszcza gdy oni tę miłość dostrzegają, doświadczają na co dzień¹.

ABSTRACT

Integral pedagogy today is a concrete proposal of the theoretical foundations of the person education. In determining its anthropological foundations has been referenced to a wide analysis of the context as a continuation of the scholar of philosophical thought and teaching of Christian inspiration. Thomistic philosophy is not as unified as it may seem to be. Traditional, existential and consistent Thomism formulate on the basis of metaphysic, anthropology and ethics various understandings of education due to a different person centered approach. Traditional Thomism concept of *paideia* closely related to the neoscholastic philosophy points out the need for an integral education and training of intellectual human sphere. In an even more expanded sense, *paideia* includes an ancient philosophy stating the significance of arete in education, including mental and spiritual training. Existential Thomistic *paideia* introducing to education the problem of existence and uniqueness of the person points at their individuality, exceptionality and dignity. Education is the cultivation of human potential and personal life, which is both given and asked for. Such an understanding of education includes: education of knowledge, education of love and freedom, religious upbringing and education of sovereignty and subjectivity to the law.

M. Gogacz defines education as a deliberate and planned effort to establish relationships with truth and goodness. It combines the transcendentals of truth, goodness and reality with the personal relationships (openness, confidence and love) and focuses

¹ Z. Grocholewski, *Ujmujący przykład pokory*, w: M.L. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 215.

on the issue of the presence and protection of people, humanity and the development of potential and active intellect. The presence of people determines the level of upbringing which is a direct result of the established and conducted mutual personal relationships supported by the general and specific standards of education. The human internal senses (intellect, free will, emotions, *vis cogitativa*) and the personal relationships are also subject to education. The task of philosophy is to provide human beings with a comprehensive view of the realm of cognition. The purpose of cultivation of the intellect is to acquire the ability to read the truth. Cultivated intellect plays a vital role in protecting human being and his cultural environment against idealism, subjectivism and particularism.

Pedagogika integralna ma nie tylko wymiar praktyczny, ale przede wszystkim gruntowne podstawy teoretyczne, oparte na filozofii osoby. Odnajdujemy je w antropologii tomistycznej i tomistycznym personalizmie. Filozofia tomistyczna nie jest jednolitym nurtem filozoficznym. Tomizm tradycyjny, egzystencjalny i konsekwentny, na gruncie metafizyki, antropologii i etyki, formułuje różne rozumienia i teorie wychowania, wynikające z odmiennego ujęcia osoby i jej działania. *Paideia* tomizmu tradycyjnego, ściśle związana z filozofią neoscholastyczną, wskazuje na konieczność integralnego wychowania i kształcenia możliwościowej sfery człowieka. *Paideia* ta, sięgając do filozofii antycznej, głosi konieczność wychowania aretologicznego, obejmującego kształtowanie intelektu i woli człowieka. *Paideia* tomizmu egzystencjalnego, wprowadzając do wychowania problematykę aktu istnienia i personalistyczną teorię osoby, wskazuje na indywidualność i niepowtarzalność osoby, jej godność. Wychowanie to rozwijanie potencjalności człowieka, jego życia osobowego, które jest zarówno dane, jak i zadane człowiekowi. Tak ujęte wychowanie obejmuje: wychowanie poznania, wychowanie miłości i wychowanie wolności, wychowanie religijne, wychowanie do suwerenności i podmiotowości wobec prawa.

M. Gogacz definiuje wychowanie jako celowe nawiązywanie relacji z prawdą i dobrem. Wiąże on transcendentalia prawdy, dobra i rzeczywistości z relacjami osobowymi (otwartości, zaufania i miłości) oraz podejmuje problematykę obecności i ochrony osób, humanizmu, uprawy intelektu możliwościowego i czynnego. Płaszczyzną wychowania jest obecność osób, która jest rezultatem nawiązania i trwania osobowych relacji, podtrzymywanych przez ogólne i szczegółowe normy wychowania. Wychowaniu podlegają zatem władze człowieka (intelekt, wola, uczucia, *vis cogitativa*) oraz jego relacje interpersonalne. Zadaniem filozofii jest poznanie prawdy o otaczającej człowieka realnej rzeczywistości. Celem uprawy intelektu jest nabycie umiejętności odczytywania prawdy. Wychowany intelekt chroni człowieka i kulturę, w której porusza się człowiek, przed idealizmem, subiektywizmem i partykularyzmem.

Key words:

philosophical anthropology, integral pedagogy, upbringing, education, Thomism
antropologia filozoficzna, pedagogika integralna, wychowanie, edukacja, tomizm

WPROWADZENIE

Współczesna pedagogika i edukacja, czerpiąc z założeń filozoficznych, są narażone na konsekwencje przyjęcia tych koncepcji. Nie oznacza to oczywiście, że należy zrezygnować z filozofii. Jej związek z wychowaniem jest tak stary jak sama ludzka refleksja, którą Pitagoras miał określić mianem „umiłowania mądrości”. Szczególnie filozofia człowieka, czyli antropologia filozoficzna, oraz etyka są konieczne w namyśle nad wychowaniem. Aby odpowiedzieć na pytania: „dlaczego i jak wychowywać”, musimy na początku zmierzyć się z pytaniami z zakresu tych właśnie dziedzin filozoficznych: Kim jestem? Jak postępować? Jak żyć?

Współczesna pedagogika i edukacja sięgają niemal do wszystkich koncepcji człowieka. Nie zawsze pedagogicy mają świadomość, że za sukcesy lub porażki w wychowaniu i kształceniu odpowiada właśnie filozofia i głoszone w niej ujęcia, które przekładają się na konkretne postawy, poglądy i działania. Należy zatem zastanowić się nad wyborem filozofii (szczególnie antropologii i etyki) dla pedagogiki i edukacji. Nie powinien to być wybór przypadkowy. Z drugiej strony wielość i złożoność współczesnych koncepcji człowieka wymaga prawdziwego ustalenia, kim jest człowiek². Niestety, w wielu nurtach współczesnej antropologii wciąż miesza się to, co jej autorzy wiedzą o człowieku, z tym, kim człowiek jest w swojej, stanowiącej go, bytowej zawartości. Najczęściej jeden z jego strukturalnych elementów lub przypadłości uznają za całą jego istotę. W ten sposób dochodzi do wielu redukcyjnych i niepełnych ujęć człowieka.

Koncepcja człowieka, stająca się „warsztatem pracy” pedagoga, musi być zgodna z rzeczywistością, z bytową zawartością człowieka, z tym właśnie, kim on jest. Zgodne z prawdą rozeznanie, kim jest człowiek, ma doniosłe znaczenie pedagogiczne. Pozwala ono nawiązać relację wychowawczą, która będzie opierała się na realnym, a nie wymyślanym dobru człowieka, zgodnym z prawdą

² Zob. M. Gogacz, *Wielość koncepcji człowieka dominujących we współczesnej antropologii filozoficznej*, w: *W kierunku chrześcijańskiej kultury*, Warszawa 1978, s. 120-148; Warto zapoznać się też z najważniejszymi monografiami i podręcznikami z antropologii filozoficznej: C. Bartnik, *Personalizm*, Oficyna Wydawnicza „Czas”, Lublin 1995; F. Gabryl, *Psychologia*, t. 1-2, Kraków 1906; W. Granat, *Osoba ludzka – próba definicji*, Wyd. Diecezjalne, Sandomierz 1961; R. Darowski, *Filozofia człowieka*, WAM, Kraków 2008; G. Dudzik, A. Muszyńska, A. Nowik, *O duszy*, Wyd. Navo, Warszawa 1996; M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, ATK, Warszawa 1985; tenże, *Wokół problemu osoby*, Pax, Warszawa 1974; P. Milcarek, *Teoria ciała ludzkiego w pismach św. Tomasza*, Oficyna Wyd. Adam, Warszawa 1994; S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, Wyd. Diecezjalne, Sandomierz 2002; M.A. Krapiec, *Ja – człowiek*, RW KUL, Lublin 1991; tenże, *Kim jest człowiek*, Kuria Metropolitalna Warszawska, Warszawa 1987; T. Stępień, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej św. Tomasza z Akwinu*, WTT, Warszawa 2013; S. Świeżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, W drodze, Poznań 1995; K. Wojtyła, *Osoba i czyn i inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 2000.

o nim. Wydaje się, że „nieszczęście” współczesnego wychowania polega właśnie na tym, że kieruje się je do wymagowanego człowieka i na niezgodne z jego rozumną naturą potrzeby i działania. Prowadzi to do kryzysu wychowania i chaosu w edukacji.

Jak zauważył M. Gogacz, „antropologia filozoficzna – filozoficzna nauka o człowieku – jest dziś uprawiana eklektycznie. Dąży się do sformułowania spójnej metafizyki człowieka jako bytu z uwzględnieniem tematu osoby i relacji osobowych”³. Celem mojego artykułu nie jest prześledzenie dominujących obecnie koncepcji człowieka, ale próba wskazania, że sprowadzają się one do czterech podstawowych. W historii filozofii możemy wyróżnić cztery główne koncepcje człowieka: platońską, arystotelesowską, materialistyczną i tomistyczną. Na podstawie koncepcji platońskiej i materialistycznej⁴ zostały sformułowane różnej maści pedagogiki idealistyczne, utopie i ideologie⁵, a na antropologii Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu można zbudować integralną i realistyczną pedagogikę i edukację⁶. Chciałbym zatem omówić te cztery koncepcje człowieka, a następnie zarysować antropologiczne podstawy pedagogiki i edukacji integralnej na gruncie filozofii tomistycznej.

1. PLATOŃSKA KONCEPCJA CZŁOWIEKA

Platońska koncepcja człowieka historycznie należy do najstarszych w europejskiej kulturze. U jej podstaw leżą mitologiczne wierzenia starożytnych Greków

³ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, ATK, Warszawa 1987, s. 154.

⁴ Należy doprecyzować, że platonizm (spirytualizm) oraz materializm należą do tradycji filozoficznego idealizmu. Zasadą tych stanowisk jest przekonanie, że człowiek jest tym, co w nim bezpośrednio poznajemy. Bezpośrednio poznajemy cechy i pewne działania człowieka. Raz bezpośrednio poznajemy rozumne działania człowieka, raz jego popędy, a innym razem fizyczność. W zależności od tego, które z tych cech uznajemy za dominujące, taką mamy antropologię na płaszczyźnie idealizmu. Na temat rozumienia idealizmu i realizmu odsyłam do opracowań K. Ajdukiewicza (*Zagadnienia i kierunki filozoficzne*, Wyd. Antyk, Fundacja Aletheia, Warszawa–Kęty 2004) oraz A.B. Stępnia (*Wstęp do filozofii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001).

⁵ Stąd, za Janem Pawłem II, można powiedzieć o „błędzie antropologicznym”, którym jest obarczona większość współczesnych koncepcji człowieka. Zob. A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), *Błąd antropologiczny*, PTTA, Lublin 2003.

⁶ Taką próbę podjąłem m.in. w książkach: *Człowiek i paideia* (Wyd. Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie, Warszawa 2009, wyd. 2), *Integralna antropologia wychowania* (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2013). Moje prace z tego zakresu nie są jedyne. Z ostatnich publikacji należy wymienić np. pracę: M. Sztaba, *Drogi i bezdroża współczesnego wychowania w Polsce. Rzecz o fundamentalnym wyborze pomiędzy realizmem a idealizmem w tworzeniu adekwatnej koncepcji wychowania*, w: *Edukacja i wychowanie – wyzwania współczesności*, red. L. Pawelec, cz. 2, OW SSW, Kielce 2013, s. 543-562.

oraz poglądy orfików i pitagorejczyków. Sięga ona więc najdawniejszych wizji człowieka, chociaż działalność naukowo-dydaktyczna Platona została poprzedzona o kilka dekad przez protagorejską wizję człowieka jako *homo mensura*, głosząca, że człowiek jest miarą wszystkich rzeczy⁷. Źródła antropologii Platona znajdujemy w orfizmie, pitagoreizmie oraz w filozofii Sokratesa. Orfizm był ruchem religijnym powstałym w Grecji w VI, a być może nawet w VII wieku przed Chr., rozpowszechnionym i praktykowanym w misteriach dionizyjskich i eleuzyjskich. Zanik zainteresowania ruchem szacuje się na VI wieku po Chr. Orficy w swoich poglądach religijnych nawiązują do mitu o zamordowanym synu Zeusa – Zagreusie⁸. Ludzie, według tych wierzeń, zostali utworzeni z popiołów Tytanów, dlatego ciało ludzkie ma tytaniczny, zły charakter oraz element boski, odziedziczony po Zagreusie, zabitym i pożartym przez Tytanów. W konsekwencji orfizm głosił dualizm ludzkiej natury, dający prymat ludzkiej duszy, kosztem ciała. Ciało było źródłem ułomności człowieka, dusza zaś źródłem nieśmiertelności. Celem człowieka, a dokładnie duszy, jest zatem jej oczyszczenie, polegające na wyzbyciu się tego, co cielesne⁹. Związani z orfizmem pitagorejczycy mówili o harmonii i ładzie kosmosu, a zatem także człowieka. Nauczają o konieczności wyzwolenia duszy z ciała-grobu (gr. *soma-sema*). Z kolei Sokrates zauważa, że dusza ludzka jest tym, co odróżnia człowieka od innych bytów. Jest ona podstawą ludzkiej aktywności poznawczej i moralnej¹⁰. Ten pierwszy moralista uważa, że cnota jest wiedzą, stąd można się jej nauczyć, a dokładniej – przypomnieć, gdyż dusza miała wiedzę w świecie nadksiężycowym, a utraciła ją, łącząc się z ciałem. Nauka więc to przypominanie sobie tego, co zapomniała dusza człowieka. Aby oczyścić duszę, należy podjąć wysiłek edukacji, a szczególnie uprawiać filozofię¹¹.

Platon określa człowieka przez jego relacje (do idei, do ciała). Platońska antropologia jest filozofią stawania się, gdyż zadaniem człowieka jest dążenie do doskonałości¹². W *Fedonie* i *Fajdrosie* znajdujemy orficki dualizm: człowiek to

⁷ Poglądy Protagorasa omawia M. Wasilewski w pracach: *Paideutyka Protagorasa i Platona*, Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007; *Protagoras z Abdery – sofista i wychowawca. Studium z historii filozofii wychowania*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013. Z protagorejską *homo mensura* oraz z Wasilewskiego interpretacją filozofii wychowania tego sofisty polemizują w recenzjach jego prac: zob. „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 5-6 (2013-2014), nr 10-11, s. 269-275; *Pedagogika filozoficzna* [on-line] 2013-2014, w druku.

⁸ Por. Z. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Świat Książki, Warszawa 1999, s. 360-361.

⁹ Por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, tłum. E.I. Zieliński, t. 1, RW KUL, Lublin 1994, s. 445-465.

¹⁰ Zob. M. Krasnodębski, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Difin, Warszawa 2011, s. 26-42.

¹¹ Por. Platon, *Fedon*, tłum. R. Legutko, Znak, Kraków 1995, 69 c-d.

¹² Dlatego pedagogika oparta na antropologii Platona polega na skierowaniu uwagi na wzory i ideały. W konsekwencji owe wzory – jako samodzielne byty – stają się ważniejsze od samego

tylko dusza uwięziona w ciele. Właściwym środowiskiem duszy człowieka jest świat idei. Panuje w nim dobro i piękno. Właśnie w tym świecie przebywały dusze, utworzone¹³ przez Demiurga. Dusza nie jest ideą, ale jej odbiciem. Dusze ludzkie jeździły na rydwanach i kontemplowały otaczającą je rzeczywistość – idee. Rydwany były zaprzężone w dwa konie, stanowiące swoje przeciwieństwa – jeden był dobry i łagodny, drugi zaś zły i narowisty. Jeżeli dusza była niewystarczająco wprawna w sztuce powożenia, narowisty koń wywracał powóz i dusza spadała w świat podksiężycowy. W przestrzeni tej umieścił Platon śmiertelne i ułomne ciała. Spadająca dusza otrzymuje ciało i jej zadaniem jest powrót do świata nadksiężycowego, do świata idei. Stąd dusza ludzka musi pilnować ładu i harmonii ciała. Wychowuje ona zatem ciało. Środkiem prowadzącym duszę do jej celu jest cnota (*arete*). „Upadła” dusza musi ją posiąść. Naturalnym światem człowieka jest świat duchowy, idee, tam człowiek zdobywa doskonałość i wiedzę¹⁴. To zaś, co ziemskie, jest formą kary, którą dusza musi ponieść i „odpokutować” w ciele, by następnie powrócić do właściwego sobie środowiska. Sam powrót, czyli wyzwolenie się od tego, co cielesne, ma charakter moralno-pedagogiczny. Stąd te dwie dziedziny – etyka i pedagogika – w klasycznej filozofii będą ze sobą ściśle związane. To wzajemne powiązanie jest widoczne również u współczesnych pedagogów, np. u J. Woronieckiego, F. W. Bednarskiego, S. Kunowskiego i M. Nowaka.

Platoński „schemat” odczytania człowieka, w różnych modyfikacjach, powtarzać będzie wielu idealistów. Doniosłość platońskiej antropologii nie wyraża się w tych zapożyczeniach, ale w jej oddziaływaniu. W dobie Cesarstwa Rzymskiego antropologię Platona kontynuuje filozofia neoplatońska (Plotyn, Proklos), wpisując człowieka w system emanacji i powrotów. Istota rozumienia człowieka pozostaje ta sama. Określa się go poprzez relację do tego, co doskonałe i boskie (Jednia), lub do tego, co materialne i niedoskonałe. Celem człowieka (a dokładnie jego duszy) jest dążenie „wzwyż”, do boskiej Jedni, i wyzbycie się świata materii. Stąd w radykalnych odmianach tej koncepcji człowieka (mani-

wychowanka, jego realnych potrzeb i możliwości oraz samego wychowania. Więcej na ten temat: M. Krasnodębski, *Zarys dziejów*, s. 43-67.

¹³ Na marginesie należy dodać, że Grecy nie znali problematyki stworzenia, dlatego dusze zostały wytworzone przez Demiurga z dostępnych mu „materiałów”.

¹⁴ Platon w *Fedonie* pisze o wieczności duszy. W dialogu czytamy, że wraz ze śmiercią, „oczyszczającą” z ciała, zaczyna się dopiero prawdziwe życie, w którym sami bogowie przyjmują człowieka do prawdziwej wspólnoty życia (*Fedon*, 46c). Platon przyjmuje także teorię metempsychozy, czyli wędrówki dusz, którą potocznie określamy jako reinkarnację. Pozwala ona upadłej, niemoralnej duszy po kolejnych wcieleniach, pod warunkiem dokonania moralnej poprawy, powrócić do świata idei. Teoria ta zakłada więc gradację bytów. W platonizmie i neoplatonizmie o istocie człowieka stanowić będzie osiągnięta przez niego doskonałość duchowo-moralna. Ujęcie to wprowadza do europejskiej kultury problematykę ewolucjonizmu i rasizmu.

cheizm, gnoza, a następnie albigensi, katarzy) dąży się do wyniszczenia ciała i tego wszystkiego, co jest z nim związane (np. uczuć, płodności człowieka, sfery płciowej). Neoplatonizm został też zaadaptowany przez św. Augustyna (neoplatonizm chrześcijański), stając się w Europie głównym nurtem filozoficznym do czasu Alberta Wielkiego i św. Tomasza z Akwinu, którzy upomnieli się o filozofię Arystotelesa. Platonizm i neoplatonizm chrześcijański, historycznie będąc nurtem bardzo bogatym, zasadniczo zachowuje istotę systemu filozoficznego, z którego się wywodzi. Człowiek był bytem rozdartym pomiędzy *sacrum* a *profanum*, pomiędzy światem duchowym a światem grzechu i upadku. Jest on *anima in horizonte*, czyli bytem pomiędzy Bogiem a światem zwierząt. Chrześcijańska teologia, w związku z tajemnicą Wcielenia, wymusiła na filozofach wieków średnich rewizję starożytnego platonizmu i neoplatonizmu, w których stosunek do ciała był funkcjonalny lub negatywny. U Augustyna oraz jego naśladowców znajdujemy złagodzenie tego dualizmu. Dopiero jednak Akwinata – sięgający do Stagyryty – znalazł najpełniejsze rozwiązanie tego problemu: ujęcie człowieka jako jedności substancjalnej.

Święty Augustyn definiuje człowieka jako substancję duchową współtworzoną z duszy i ciała (*homo est substantia rationalis constans et animae et corporae*). Dusza jest źródłem myślenia, tego, co w człowieku jest wieczne, ciało zaś to zmienność i czasowość. Dusza należy do porządku wieczności (a zatem także tego, co boskie), ciało zaś do tego, co czasowe. Ta dychotomia wieczności i czasowości jest właściwa człowiekowi i odpowiada za ludzką tragedię¹⁵. Dusza i ciało znajdują się w stanie konfliktu (Augustyn jest tu wyraźnie pod wpływem św. Pawła, por. Rz 7,14-25), a celem człowieka (a dokładnie duszy) jest dążenie do tego, co Boskie i wieczne. Osiągnięcie tego celu jest możliwe za pośrednictwem oświecenia Bożego (*iluminatio Dei*).

U schyłku wieków średnich platonizm wciąż był atrakcyjną propozycją. Znajdujemy go w poglądach Jana Dunska Szkota, a następnie u przedstawicieli *via moderna*. Platonizm, obok arystotelizmu, stoicyzmu i epikureizmu, silnie oddziałuje także na najważniejszych przedstawicieli Renesansu. Podejmą oni na nowo problem relacji człowieka do świata przyrody i *universum* (przez Greków określonego wspólnym mianem *kosmos*), ale właśnie wpisując człowieka w platońską filozofię stawania się i relacji. W konsekwencji wypracowują oni koncepcję godności osoby ludzkiej.

Następnie Kartezjusz buduje na platonizmie swoją antropologię *res cogitans*, będącą próbą angelizacji człowieka. W jego antropologii dusza i ciało są dwiema samodzielnymi substancjami (paralelizm). W konsekwencji redukuje

¹⁵ Augustyńska problematyka czasowości i przemijalności człowieka kilkanaście wieków później zainspiruje egzystencjalistów, stając się ich głównym problemem badawczym.

on antropologię do teorii poznania, a bytowanie człowieka do samego procesu poznania i doznawania wrażeń, co niesie niebezpieczeństwo subiektywizmu¹⁶. Następnie Kant redukuje człowieka do jaźni – świadomości. Definiuje on duszę jako kategorię aprioryczną, pojęcie. Przedmiotem swojej antropologii uczynił on jaźń, która wyraża się w funkcjonalnej jedności ludzkich działań. Spaja ona wszystkie treści poznawcze. Człowiek więc to świadomość. Z kolei człowiek według Hegla to duch subiektywny, wpisany w neoplatońską hierarchię wyznaczoną przez państwo i prawo (duch obiektywny) oraz przez sztukę, religię i filozofię (duch absolutny). Człowieka więc odczytuje się przez prymat instytucji oraz wytworów i relacji.

Antropologia Platona znajduje też odwzorowanie w XX-wiecznym egzystencjalizmie, głoszącym, że człowiek jest głównym bytem, przez który można odczytać całą rzeczywistość. W tym nurcie filozoficznym uprawia się filozofię (a może raczej filozofującą literaturę) z perspektywy wiedzy o człowieku. Nawiązując do ludzkiej tragedii wywołanej m.in. przez ludobójstwo w wojnach światowych, ujmując życie człowieka jako przeżycie, cierpienie (Jaspers). U Camusa człowiek jest absurdem, u Heideggera – nicością. Ten niemiecki filozof tłumaczy człowieka jako proces wyłaniania się z nicości i bytowania ku śmierci (*Da-sein zum Tode*). Następnie Rahner, pod wpływem Heideggera i neoplatonizmu, przyjmuje, że człowiek jest duchem w relacji do Nieskończoności, Transcendencji i Boga¹⁷. We współczesnej antropologii filozoficznej uwikłanej w idealizm, pod wpływem Kanta, uwyraźnia się teza o niepoznawalności tego, kim jest człowiek. Wobec tego człowieka definiuje się przez określenie, do czego on się odnosi lub co jest dla niego ważne. Tak powstają teorie aksjologiczne, wyrażające stosunek człowieka do wartości (M. Scheler, J. Tischner). Z kolei fenomenologia opowiada się za uprawianiem antropologii w ramach epistemologii. Podejmuje próbę odczytania człowieka przez pryzmat tego, kim jest on dla mnie. W ten sposób współczesna antropologia wciąż pozostają pod wpływem inspiracji platońskich. Antropologia nowożytna i współczesna była też powiązana z różnego typu ideologiami i utopiami¹⁸.

¹⁶ Z tego właśnie powodu antropologia Kartezjusza stała się przedmiotem krytyki m.in.: F. Gabryla (*Psychologia*, Kraków 1906) J. Maritaina (*Trzej reformatorzy*, tłum. K. Michalski, Fronda, Warszawa-Ząbki 2005, wyd. 2) i Jana Pawła II (*Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005).

¹⁷ Szczegółowo omawiam ten problem w pracy: *Tadeusza Klimskiego interpretacja antropologii Karla Rahnera – wprowadzenie do dyskusji*, w: A. Andrzejuk (red.), *Tadeusz Klimski (1948-2013). Filozofia i służba. Wokół myśli Tadeusza Klimskiego*, Wyd. von Borowiecki, Warszawa 2014, s. 39-48.

¹⁸ Zob. H. Kieręś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003.

2. ARYSTOTELESOWSKA KONCEPCJA CZŁOWIEKA

Arystoteles, w przeciwieństwie do Platona, należy do tradycji metafizycznego i epistemologicznego realizmu. W koncepcjach realistycznych poznanie nie tworzy człowieka. W realizmie dokonuje się odczytanie zawartości bytowej człowieka. Niektórzy z badaczy posługują się tu metodą identyfikacji¹⁹. Metoda identyfikacji bytu pozwala ująć elementy bytu ludzkiego (*principia*), a następnie określić, jaką pozycję w bycie one zajmują. Kluczem do rozpoznania tych zależności jest Arystotelesowska teoria aktu i możliwości oraz przyczyny i skutku²⁰. Teoria aktu i możliwości pozwala na zidentyfikowanie w człowieku zarówno tego, co duchowe, jak i tego co, materialne. Nie ogranicza się zatem – jak ma to miejsce w idealizmie – jedynie do jednego elementu bytowego. W integralnej pedagogice i edukacji chodzi właśnie o wybór takiej antropologii, która ujmuje całego człowieka. W antropologii Arystotelesa przyczyny wywołują określony i właściwy sobie skutek. Stanowisko Stagiryty (esencjalizm) doprecyzowuje św. Tomasz z Akwinu, ubogacając je o problematykę *esse* (egzystencjalizm). Zaproponowane przez niego zmiany są tak nowatorskie, że wykraczają już poza arystotelizm.

Aktem jest to, co w człowieku stałe i niezmiennie, możliwość zaś to to, co podlega zmianie, jest kształtowane. Akt wpływa na możliwość, kształtuje ją; możliwość określa akt jako coś konkretnego, przyporządkowanego do tej właśnie jednostki. Arystoteles uznał, że aktem w człowieku jest jego dusza, możliwością zaś ciało. Dusza, jako akt, jest zasadą życia, zasadą dla ciała organicznego (formą)²¹ i podstawą takich władz umysłowych jak intelekt i wola (intelekt jest odpowiedzialny za rozpoznanie, czym coś jest, a wola – za decyzję, a więc wybór jakiegoś bytu jako dobra). Dusza u Stagiryty nie jest oderwana od ciała, tak jak u Platona, lecz ściśle z nim związana. Dusza, jako akt, wyznacza charakter i specyfikę ciała jako możliwości. Z drugiej strony ciało, odpowiedzialne za odbiór doznań fizycznych (uczucia) i poznanie zmysłowe, wpływa na sferę intelektualną, dostarczając jej odpowiednich „informacji”. Arystoteles definiuje człowieka jako *zwierzę rozumne*. Oznacza to, że człowiek jest bytem cielesnym, który posługuje się intelektem. To dusza wyróżnia go spośród innych stworzeń, a zarazem czyni gatunkiem naczelnym. Człowiek zatem nie „staje się”, lecz po prostu jest, składając się z aktu i możliwości²². Należy jednak zaznaczyć, że propozycja Stagiryty niesie w sobie nie-

¹⁹ Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, s. 159.

²⁰ Szczegółowe omówienie tych zagadnień znajduje się w *Metafizyce* Arystotelesa (tłum. T. Żeleźnik, oprac. M.A. Krąpiec, A. Maryniarczyk, t. 1-2, RW KUL, Lublin 1996) i w *Metafizyce* M.A. Krąpca (TN KUL, Lublin 1988).

²¹ „Actus corporis physici potentia vitam habentis”. Arystoteles, *O duszy*, tłum. P. Siwek, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 3, PWN, Warszawa 1992, 412 a 19.

²² Na temat *paidei* Stagiryty zob. M. Krasnodębski, *Zarys dziejów*, s. 68-100.

bezpieczeństwo interpretacji materialistycznej (Aleksander z Afrodyzji, J.M. Bocheński, A. MacIntyre), z powodu materialnego pochodzenia duszy ludzkiej. Dusza u Arystotelesa pochodzi z materii, chociaż nie jest materialna. Intelpekt zaś jest niematerialny, wieczny i niezniszczalny²³.

Ograniczeniem antropologii Arystotelesa jest teoria animacji duszy. Przyjmuje on stopniową animację duszy ludzkiej. Nie można przemilczeć faktu, że Arystotelesowska teoria procesualnej animacji nie jest zgodna z antropologią *esse* Tomasza²⁴. Arystoteles zakłada stopniową animację duszy, od formy wegetatywnej, poprzez zmysłową, do rozumnej. Gradacja ta jest w opozycji do fundamentu antropologii Tomasza – teorii aktu istnienia. Arystoteles wyklucza pogląd, że człowiek jest osobą od „momentu” poczęcia. Sam Akwinata jednak nie jest tu konsekwentny. Mówi o stopniowej animacji duszy ludzkiej u człowieka, wyklucza zaś ją w przypadku poczęcia Chrystusa, który od początku ma duszę rozumną. Stagiryta w swojej metafizyce aktu i możliwości nie zawarł teorii istnienia jako aktu, co stanie się fundamentem filozofii bytu Tomasza. Dla Arystotelesa ostatecznym pryncypium uzasadniającym zmiany bytu była forma.

3. MATERIALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA

W materialistycznych koncepcjach człowieka głosi się, że człowiek to materia, układ popędów lub społecznych odniesień. W starożytności materializm należał do rzadkości (Demokryt, Protagoras, Epikur²⁵, stoicyzm²⁶), a jego przedstawiciele nie negowali pierwiastka duchowego w człowieku, podobnie filozofowie wieków średnich (Siger z Brabancji, Boecjusz z Dacji, Marsyliusz z Padwy). Materializm, redukujący człowieka do sfery jego ciała i relacji horyzontalnych, w tym relacji społecznych, staje się dopiero domeną nowożytności. Dla Hobbesa człowiek jest istotą wrogo nastawioną do innych (*homo homini lupus est*), La Mettrie twierdzi, że człowiek to maszyna, dla Hume'a zaś człowiek jest zespołem cech fizycznych. U Comte'a człowiek to wytwór społeczny podlegający prawom przyrody i fizyki,

²³ Por. M. Gogacz, *Platonizm i arystotelizm. Dwie drogi do metafizyki*, ATK, Warszawa 1996.

²⁴ Dlaczego więc Akwinata używał teorii stopniowej animacji dusz, mimo że nie odpowiadała ona jego wizji człowieka? K. Wojcieszek sugeruje, że był on świadomy tej sprzeczności, używał jednak teorii Arystotelesa co najmniej z dwóch względów: 1) dydaktycznych, 2) historyczno-kulturowych. Zob. K.A. Wojcieszek, *Stworzony i zrodzony. Metafizyczne wyjaśnienia biologicznego konstituowania się człowieka w pogląd św. Tomasza z Akwinu – próba aktualizacji*, Wyd. Navo, Warszawa 2000; tenże, *Ludzkie stawanie się: nowe zastosowanie dla starej tomistycznej teorii*, „Studia Philosophiae Christianae” 40(2004), nr 1, s. 249-257.

²⁵ Zob. M. Krasnodębski, *Zarys dziejów*, s. 108-124.

²⁶ Tamże, s. 125-145.

a dla Feuerbacha jest on tym, co je. Dla Marksa i Engelsa człowiek to byt cielesny, określający się poprzez wytwarzanie, stosunki produkcji i walkę klasową²⁷. Aspekt walki został również zawarty w ewolucyjnej antropologii Darwina²⁸, z której inspirację czerpali i czerpią nie tylko marksiści (eugenika). Człowiek, według teorii ewolucji, to zwierzę, walczące o swój byt biologiczny poprzez gradację i zmiany swojej natury. Z perspektywy realistycznej z kolei u Freuda człowiek to układ popędów, wypadkowa *id*, *ego* i *superego*²⁹.

Jak słusznie zauważył św. Jan Paweł II: „wiemy, że komunizm upadł ostatecznie z powodu niewydolności społeczno-ekonomicznej tego systemu. Ale nie znaczy to, że został rzeczywiście odrzucony jako ideologia i filozofia”³⁰. Współcześnie neomarksizm i ideologicznie związany z nim postmodernizm³¹ definiują człowieka jako strukturę języka, pojęcie. Ich celem jest krytyka klasycznej filozofii i kultury, opartych na moralności wyznaczonej przez tę filozofię. Postmodernizm, oprócz odejścia od idei antyku, głosi: pluralizm kulturowy, rozumiany jako równość, nieokreśloność i niejasność; antyintelektualizm; eklektyzm, nieskrępowane rozumienie wolności i tolerancji; odrzucenie zasad i norm (również tych obowiązujących w sztuce); rozluźnienie osobowych relacji; nastawienie krytykanckie (postawa „anty”) oraz konsumpcjonizm i komercjalizm³². Paradoksalnie postmodernizm jest owocem rozczarowania ideologią socjalistyczną (komunizm, narodowy socjalizm, faszyzm), choć zdradza też swoje lewicowe sympatie i korzenie (Derrida, Lyotard, Foucault, Bauman). Przyznaje się w tym kręgu, że rewolucja bolszewicka poniosła porażkę, ponieważ była wprowadzona i utrzymywana za pomocą terroru. Odrzucając tę metodę, głosi się hasła rezygnowania z przemocy i stosowania metod pokojowych.

²⁷ Zarówno pozytywizm, jak i marksizm rugują filozofię (szczególnie metafizykę realistyczną). Filozofia w pozytywizmie ma się zająć uogólnianiem wyników nauk szczegółowych, w marksizmie zaś – kulturą. Sama rzeczywistość zostaje zredukowana do materii, staje się przedmiotem fizyki. Także przedstawiciele neomarksizmu uznają kulturę za główny przedmiot swoich zainteresowań.

²⁸ Z mitem ewolucjonizmu dyskutuje A. Maryniarczyk w artykule: *Dlaczego kreacjonizm?*, w: Jaroszyński P., Tarasiewicz P. (red.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, Lublin 2008, s. 41-91 (seria: Przyszłość Cywilizacji Zachodu).

²⁹ Zadaniem niniejszego tekstu nie jest dokładne omówienie dziejów filozofii, stąd wszystkich zainteresowanych odsyłam od opracowań G. Realego, S. Swieżawskiego i W. Tatarkiewicza (szczególnie tomu 2 i 3 jego *Historii filozofii*).

³⁰ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, s. 28.

³¹ Zob. H. Kiereś, *Postmodernizm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 8, PTTA, Lublin 2007; S. Wielgus, *Postmodernizm jako współczesne wyzwanie wobec postaw kultury euroatlantyckiej i chrześcijaństwa*, w: G. Witaszek (red.), *Tertio millennio adveniente. U progu trzeciego tysiąclecia*, RW KUL, Lublin 2000, s. 339-354.

³² Por. P. Przemielewski, *Filozofia na areopagu idei, czyli postmodernizm i jego obecność we współczesnej kulturze i sztuce*, „Studia Elckie” 11(2009), s. 77-90.

Zdaniem T. Rynkiewicza³³, neomarksizm głosi konieczność zniszczenia tradycyjnej kultury i wartości. W tym celu należy doprowadzić do bezkrwawej rewolucji, polegającej na zniszczeniu instytucji stanowiących źródło „zniewolenia” człowieka: religii, rodziny, szkoły oraz tradycji, historii, tradycyjnych norm moralnych, obyczajowych i estetycznych. Według Marcusego skuteczną metodą jest „dezintegracja systemu”. Jeszcze przed II wojną światową włoski marksista A. Gramsci podkreślał znaczenie „nadbudowy”, a w niej kultury. Opanowanie kultury, jego zdaniem, przyniesie zwycięstwo komunizmu i w konsekwencji pozwoli na bezkrwawe obalenie ustroju kapitalistycznego. Według Gramsciego proletariat – lud pracujący miast i wsi – nie okazał wdzięczności ani miłości marksizmowi. Odpowiada za to, jego zdaniem, chrześcijaństwo, które jest zacznym demoralizacji klasy robotniczej. Aby zmienić ten stan rzeczy, należy wykorzystać chrześcijaństwo z duszy robotnika i chłopa. Należy doprowadzić do trwałej zmiany mentalności, polegającej na odrzuceniu tego, co tradycyjne, a co promuje i uznaje Kościół. Trzeba to zrobić w taki sposób, by Europejczycy odrzucili klasyczne wartości z własnej woli. Program permanentnej dechrystianizacji Gramsci nazywa hegemonią kulturową. Jest to metoda skuteczniejsza niż krwawa rewolucja. Jest to jednak proces długotrwały, ponieważ kultura europejska wypracowała przez wieki wiele „barier”. Istotne jest też szkolnictwo. Gramsci pisze:

Szkolnictwo wszystkich stopni i Kościół to w każdym kraju dwie najpotężniejsze organizacje kulturalne. Po nich idą dzienniki, czasopisma, wydawnictwa, prywatne instytucje wychowawcze, zarówno te, które są uzupełnieniem szkoły podstawowej, jak i instytucje kulturalne typu uniwersytetów ludowych. Inne zawody [...] stanowią pewien nieobojętny fragment życia kulturalnego. Należą tu na przykład lekarze, oficerowie armii, pracownicy sądownictwa. [...] Najbardziej typową z tych kategorii intelektualistów jest kler, monopolizujący przez długi czas [...] rozległą i ważną dziedzinę: ideologię religijną, czyli filozofię, i naukę epoki, wraz ze szkołą, nauczaniem, moralnością, wymiarem sprawiedliwości, dobroczynnością, opieką społeczną itp.³⁴

Postmodernizm i neomarksizm, w perspektywie filozofii realistycznej (i w konsekwencji integralnej pedagogiki i edukacji), są nie do przyjęcia także ze względu na promocję relatywizmu, subiektywizmu, antyhumanizmu, skrajnego indywidualizmu, anarchizmu społecznego i kulturowego nihilizmu. Oprócz utopizmu charakteryzują się również gnostycyzmem, głoszącym, że tworzywem wszystkiego jest myśl, która w określonych warunkach nabiera cechy rzeczywistości³⁵. Gnoza głosi,

³³ Por. T. Rynkiewicz, *Od „proletariatu” do „człowieka masowego”*, „Człowiek w Kulturze” 20(2008), s. 277-288.

³⁴ A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. 1, tłum. B. Sieroszewska, KiW, Warszawa 1961, s. 26.

³⁵ Por. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, s. 158.

że myśl i wiedza mają moc zbawczą. Akceptacja tego poglądu oznacza zwrot do świata iluzji i mitów, z którego – pomimo usilnych starań – nie udało się wyjść Platonowi ani filozofii idealistycznej.

4. TOMISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA

Antropologia Stagiryty była inspiracją dla średniowiecznej filozofii arabskiej (szczególnie Awicenny i Awerroesa) i scholastyki europejskiej. Jej doprecyzowania dokonał Tomasz z Akwinu. Uznał, że człowiek, oprócz istoty, ma także istnienie. Istnienie w człowieku jest aktem (*actum esse*), istota zaś – możliwością. Zmienia to w sposób zasadniczy strukturę bytu. Istota, a więc dusza i ciało, jako możliwość, podlega zmianie, wykształceniu i wychowaniu. Stąd Tomasz mówi o wychowaniu intelektu i woli w człowieku, w samej zaś teorii wychowania odwołuje się do wzorów antycznych, chociażby do tekstów Arystotelesa, Cycerona i Seneki, a nawet Wergiliusza. W istocie, jako możliwości, wyróżnia się dwa typy możliwości: intelektualną (niematerialną) i materialną. Możliwość intelektualna wiąże się ze sferą intelektualną człowieka, ze zmianami na tej płaszczyźnie (umysłowe poznanie i pożądanie, sprawności intelektualne i moralne, czyli cnoty). Możliwość materialna odpowiada z kolei za zmiany w sferze cielesnej człowieka. Akt istnienia jest najważniejszym pryncypium w sensie bytowym. Urealnia on i aktualizuje istotę człowieka. Urealnianie oznacza, że istnienie czyni byt czymś realnym, aktualizowanie zaś należy rozumieć jako integrację elementów bytu, ich wzajemne powiązanie. W sensie bytowym zatem istnienie wyprzedza istotę, czyli duszę i ciało.

Odwrotnością porządku bytowania jest porządek poznania. W poznaniu najpierw rozpoznajemy cechy fizyczne spotkanego bytu: cechy cielesne i psychiczne, elementy osobowości, sprawności intelektualne itd. Są to cechy istoty. Następnie dochodzi się do tego, że spotkany byt nie jest „rzeczywistością wirtualną”, ale jest realny, istnieje. Realność jest zasadnicza, pierwsza i jest spowodowana przez istnienie (akt istnienia). Człowieka stanowi i zapoczątkowuje istnienie, a zarazem wywołana przez to istnienie istota, którą jest forma i materia. Istnienie jest powodem realności, bez której nie ma człowieka. Człowiek zatem to istnienie, dusza (forma) i materia³⁶. Zdaniem Tomasza, człowiek składa się więc z następujących elementów:

- aktu istnienia, który czyni czymś realnym całą wewnętrzną zawartość człowieka;
- formy – tego elementu w człowieku, który jest zasadą tożsamości i określa cechy właściwe człowiekowi jako gatunkowi;

³⁶ Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, tłum. S. Swieżawski, Wyd. Antyk, Kęty 1998, s. 75-85.

- możliwości niematerialnej, która jest podstawą duchowości człowieka, jego intelektualnego i moralnego rozwoju lub regresu;
- możliwości materialnej – cechy związanej z rozciągłością; rozciągłość to właściwość umożliwiająca rozwój cech fizycznych, takich jak wzrost, wymiary, jakość, ruch itd.

W antropologii Arystotelesa i Tomasza określa się człowieka jako jedność duchowo-cieleśną³⁷. Człowiek łączy w sobie dwie perspektywy: intelektualno-duchową i materialną. Na tych płaszczyznach rozgrywa się jego wychowanie i wykształcenie. Tomasz za najważniejszą zasadę bytu uznaje istnienie (*actum esse; ipsum esse*), które urealnia i aktualizuje istotę bytu, a zatem duszę i ciało człowieka. Wskazanie na rolę aktu istnienia pozwala na szersze spojrzenie na problem osoby³⁸. Nie rozpatruje się osoby tylko jako *quidditas*, jak ma to miejsce u Arystotelesa, ale jako subsystemę – pełną istotę bytu wraz z jego istnieniem i wynikającymi z tego relacjami, gotowością do podmiotowania przypadłości fizycznych i intelektualnych. Tomasz z Akwinu przyjmuje, że każdy skutek ma określoną przyczynę. Dzieli on przyczyny na sprawcze i celowe³⁹. Tomasz, pod wpływem Boecjusza, porusza zagadnienie osoby, nieznanie w filozofii greckiej i helleńsko-rzymskiej. Osoba to jednostkowa substancja rozumnej natury⁴⁰. Oznacza to, że osoba to istnienie i rozumność (intelektualność), człowiek zaś to istnienie i istota. Stąd o człowieku mówi się jako o osobie ludzkiej, ale prócz tego mamy jeszcze osoby Boskie w Trójcy Świętej: Boga Ojca, Jezusa Chrystusa i Ducha Świętego, oraz archaniołów i aniołów. Bytowe wyposażenie odróżnia człowieka od zwierząt, roślin, cząstek materii, sytuując go na pozycji kogoś bogatszego bytowo, chociażby ze względu na możliwość poznania intelektualnego.

5. PEDAGOGIKA TOMIZMU KONSEKWENTNEGO I JEJ WKŁAD W KSZTAŁTOWANIE INTEGRALNEJ PEDAGOGIKI I EDUKACJI

Pedagogika tomistyczna stanowi bardzo bogatą propozycję. Nie sposób w tym tekście odnieść się do wszystkich jej przedstawicieli i ich koncepcji wychowania⁴¹. Mając na względzie aspekt integralności, odniosę się tylko do chronologicznie

³⁷ Zob. M. Krasnodębski, *Dusza i ciało*, Warszawa 2004.

³⁸ Zob. M. Gogacz, *Problem heurezy subsystemy i osoby*, w: *Opera philosophorum medii aevi*, t. 8: *Subsystema i osoba według św. Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 1987, s. 197-211.

³⁹ Zob. T. Stępień, *Nowe ujęcia w rozumieniu człowieka w warszawskiej szkole tomizmu konsekwentnego*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 40(2004), nr 1, s. 237-249.

⁴⁰ „*Persona est rationalis naturae individua substantia*”. Boecjusz, *De duabus naturas*, 3 w: Boecjusz, *Traktaty teologiczne*, Antyk, Kęty 2001, s. 70.

⁴¹ Zob. *Mysł pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, red. M. Krasnodębski, Wyd. SWPR, Warszawa 2014 (seria: Filozofia i Pedagogika).

ostatniej próby odczytania filozofii św. Tomasza, czyli tomizmu konsekwentnego, którego twórcą jest historyk filozofii Mieczysław Gogacz⁴². Zwieńczeniem jego filozofii (metafizyki, antropologii i etyki chronienia osób) jest pedagogika, którą autor określił mianem pedagogiki realistycznej⁴³. Wydaje się, że na podstawie propozycji tego autora można stworzyć integralną pedagogikę i edukację. Najważniejsze jej założenia streszczę w trzech podpunktach:

5.1. NEGATYWNE SKUTKI UPRAWIANIA PEDAGOGIKI IDEALISTYCZNEJ

W filozofii wychowania opartej na pedagogice realistycznej wykazuje się, że pedagogika idealistyczna jest źródłem błędów w wychowaniu. Odpowiada za to redukcjonistyczna koncepcja człowieka, nieprecyzyjna i często relatywna wizja moralności, konsumpcjonizm oraz zupełne podporządkowanie jednostki społeczeństwu i państwu (totalizm)⁴⁴. Jeżeli człowieka określa się jako jakieś poszczególne pryncypium (dusza, ciało) lub przypadłość (płeć, popęd), to wychowanie staje się „procesem, liniowo uporządkowanym, we wzajemnych zależnościach przyczynowych, szeregiem przemian zmierzających ku określonemu celowi”⁴⁵. Utrwała się w ten sposób platoński model człowieka, w którym najważniejsze są cele i idee, a zapomina się o samym człowieku. Wychowanie ogranicza się do realizowania ideałów, wzorów i modeli, które nie przystają do realnego świata. Niejednokrotnie arbitralnie wyznaczone wzory i ideały są niemożliwe do osiągnięcia, wyzute z humanizmu i człowieczeństwa. W pedagogice idealistycznej jedynym celem staje się realizowanie jakiejś teorii, czegoś pomyślanego. Nawet gdy wzorem jest jakiś człowiek, jest to zawsze tylko wzór pomyślany. Czyjeś zachowania są cechą osobowości danego człowieka i nigdy do końca nie może ich odtworzyć inny człowiek, który ma inną osobowość i psychikę. Ponadto jeśli wychowanie jest nastawione na cel, który ma być efektem działań wychowawczych, i jeśli tym celem jest model, to może się to ograniczyć do cech fizycznych i psychicznych. Wówczas człowiek nabiera cech ucznia czy dżentelmena. Można się zresztą spotkać z zarzutem zewnętrznej układności ucznia lub nieszczerej uprzejmości dżentelmena.

⁴² Osobę i dzieło M. Gogacza omawiam w pracy: *W poszukiwaniu duchowej elegancji*, Chicago–Warszawa 2011, s. 179–207.

⁴³ Zob. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Wyd. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993; tenże, *Osoba zadaniem pedagogiki*, Wyd. Navo, Warszawa 1997.

⁴⁴ Por. K. Gryżenia, *Spór o utopię w wychowaniu*, w: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Impuls, Kraków 2007, s. 232 i nn. (seria: Pedagogika Filozoficzna, t. 2).

⁴⁵ A. Andrzejuk, *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, w: M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, s. 200.

I nawet jeżeli ta pedagogika polega na kierowaniu do osób, to gdy te osoby są tylko wzorem zachowań, wówczas stawia się je na pozycję wzoru i modelu. Mówiąc o tych wzorach, modelach, zapomina się, że osoby przede wszystkim obdarowują nas życzliwością, wierzą nam i pokładają w nas nadzieję⁴⁶.

M. Gogacz surowo ocenia pedagogikę idealistyczną:

Pedagogika idealistyczna, kierując ludzi do ideałów i wzorów, przestaje różnić się od światopoglądów i ideologii. Kierując właśnie do ideałów i wzorów, nie kieruje do osób. Wtedy ideał nawet miłości, wiary czy nadziei nie ułatwia spotkania z ludźmi. Wyznacza tylko nigdy nie spełnione dążenia⁴⁷.

Idealizm w dążeniu do ideału stanowi zazwyczaj pedagogikę kary i nagrody, a wówczas jedyną metodą tej pedagogiki jest karanie/nagradzanie. Pojawia się tu autorytet, będący stróżem prawa. Zdaniem M. Gogacza, w tym wypadku administracyjny porządek zastępuje ład relacji między osobami. Rządzenie administracyjne wymaga egzekucji zarządzeń, zatem w sposób konieczny wyzwala siłę. „A odniesieniem między władzą i siłą staje się tylko przemoc”⁴⁸. Przemoc oznacza zerwanie osobowych relacji, jest brakiem dobra, mądrości i pokory. Pozostaje tylko siła i przemoc, zawsze wywołujące bunt i sprzeciw.

5.2. RELACJE OSOBOWE NA POZIOMIE MOWY SERCA JAKO ŹRÓDŁO INTEGRUJĄCE OSOBĘ – HUMANIZACJA WYCHOWANIA

Integralna pedagogika i edukacja podkreślają osobowy wymiar wychowania i nauczania. Odbywa się ono na płaszczyźnie spotkania (T. Gadacz, S. Kunowski, K. Wojtyła, M. Nowak) i obecności (M. Gogacz). Jest to bardzo istotne, gdyż obecna edukacja boryka się z problemem zaniku osobowych relacji i autorytetu mistrza. Forsowane obecnie kształcenie „samotnych erudyty”, mających rozległą wiedzę, nie wprowadza ich na płaszczyznę mądrości. Mądrość to umiejętność odróżnienia przyczyny od skutku⁴⁹. Brak mądrości skutkuje nie tylko ignorancją, ale także podatnością na manipulację.

⁴⁶ Por. M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Michalineum, Kraków–Warszawa 1985, s. 201.

⁴⁷ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, s. 85.

⁴⁸ Tamże, s. 152.

⁴⁹ „Mądrość – sprawność intelektu możliwościowego przejawiająca się w mowie serca, gdy intelekt skłania wolę, by zgodnie ze swą naturą kierowała nas do bytu jako dobra; doskonałona w poziomie mowy wewnętrznej i zewnętrznej, stanowi po udoskonaleniu umiejętności rozpoznania bytu jako prawdy i dobra dla nas. Skłania wolę, by kierowała nas nie do każdego bytu, który jest dobrem sam w sobie (*in se*), lecz do bytu, który jest dobrem dla nas (*quo ad nos*). Jest więc umiejętnością ujmowania bytu w wywołanych przez niego skutkach i rozpoznawania go jako przyczyny. Jest wnik-

Odróżnienie porządku poznania od porządku bytowania nie tylko uświadamia podział na wychowanie realistyczne i idealistyczne, ale również świadczy, że człowiek nie ma cnót wrodzonych, dzięki którym jest mądry i potrafi kochać. Istnieje konieczność ich wypracowania i zakomunikowania w spotkaniu. Na tym właśnie polega wychowanie na płaszczyźnie osobowych relacji. Uczy i wychowuje osoba, która jest mądra i potrafi kochać⁵⁰. Instytucje wychowawcze i edukacyjne winny więc zabiegać o takie osoby. Zarówno w domu, jak i w szkole powinny być nawiązywane oraz podtrzymywane trzy osobowe relacje oparte na przejawach aktu istnienia: realności (miłość), prawdzie (wiara) i dobru (nadzieja)⁵¹. Relacje osobowe wprowadzają do humanizmu. Humanizm nie jest celem i zadaniem, lecz środowiskiem osób. Wówczas zadaniem wychowania jest wielkoduszność i *kalokagathia*, które dotyczą zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Celem integralnego wychowania jest także długomyślność⁵², która winna się ujawnić u dojrzałych wychowanków i nauczycieli, pozwalając im na samowychowanie. Winni oni przewidywać, że trud zdobywania sprawności i przekazywania wiedzy nie jest daremny, bezużyteczny ani niepotrzebny, że zdobyte cnoty lub wiedza będą w przyszłości wykorzystane przez podopiecznych i uczniów.

5.3. UPRAWA INTELEKTU I INNYCH WŁADZ CZŁOWIEKA JAKO PODSTAWA JEGO INTEGRACJI

Wychowanie 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 [realistycznej – uzup. M.K.] zależą od tego, co wychowawca wie o człowieku i pryncypiach wyboru relacji z prawdą i dobrem. [...] Pedagogika zależy od antropologii filozoficznej

liwym odbiorem prawdy, czyli wszystkiego, czym byt jest i co sprawia, jako pryncypium i zespół pryncypiów. Jest zarazem umiejętnością ukazywania woli dobra dla nas. Polega na ujmowaniu bytu zarazem z pozycji prawdy i dobra dla każdego bytu dzięki identyfikowaniu przyczyny z pozycji skutków, co cechuje metafizykę bytu. Arystoteles wprost przez mądrość rozumiał ujmowanie przyczyn i skutków i nazywał metafizykę mądrością. Dziś trzeba powiedzieć, że metafizyka jest skutkiem mądrości”. M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, s. 162-163.

⁵⁰ Wydaje się, że można się doszukiwać podobieństw pomiędzy współczesnym filozofem M. Gogaczem a wybitnym XIX-wiecznym pedagogiem bł. E. Bojanowskim. Por. Z. Grocholewski, *Bł. Edmund Bojanowski w dynamizmie twórczej miłości*, Wyd. Święty Wojciech, Poznań 2014, s. 43.

⁵¹ Problematykę osobowych relacji omawiałem w wielu swoim publikacji, ostatnio w artykule pt. *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny” 3(2014), w druku.

⁵² J. Woroniecki, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, oprac. J. Kołataj, Znak, Kraków 1961, s. 196 nn.

i etyki”⁵³. W integralnym wychowaniu nie można zrezygnować z wychowania charakteru ani sprawności. W tak ujętym wychowaniu pomocne są normy pedagogiki ogólnej (mądrość, wiara, cierpliwość) i szczegółowej (pokora, posłuszeństwo, umartwienie, ubóstwo)⁵⁴, 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 sferę uczuciową człowieka, z pominięciem jego władz umysłowych (intelektu i woli).

Studiując idealistyczne koncepcje wychowania, można odnieść wrażenie, że opierają się one właśnie na tej władzy, która współpracując z uczuciami człowieka, wprowadza w ludzkie działania wymiar pożądanoczy. W pedagogice integralnej wskazuje się na intelekt, którego zadaniem jest porządkowanie, a zatem także integrowanie człowieka. Wychowanie nie jest mechanicznym, bezrefleksyjnym pojmowaniem, a następnie wykonywaniem czynności. Wychowanie mądrości polega na uzyskaniu wewnętrznej integracji, swoistego ładu w działaniu. W idealizmie zapomina się, że osobę wyróżnia rozumienie i miłość, jako relacja osobowa. 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 świadctwem intelektu i woli, że coś ważnego zachodzi pomiędzy osobami, mianowicie miłość. Dlatego uważa się, że wychowuje właśnie osoba, która jest mądra i umie kochać. Stąd osoba jest najważniejszą normą pedagogiki.

Człowiek to realnie istniejący byt jednostkowy, duchowo-cieleśny, podmiotuujący relacje wyznaczone przez właściwości, które on posiada ze względu na swoje istnienie i istotę. Sama definicja człowieka wskazuje na zadania wychowawcze. Wychowaniu i kształceniu bowiem podlega możliwość („potencjalność”) człowieka. Dlatego w realistycznej, integralnej pedagogice i edukacji nie można pozwolić sobie na ignorancję z zakresu antropologii i etyki.

ZAKOŃCZENIE

K. Kaczmarek i T. Gadacz, analizując etymologię słowa „filozofia” oraz charakter współczesnej pedagogiki personalistycznej, dochodzą do wniosku, że filozofia

⁵³ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, s. 92.

⁵⁴ Por. tamże, s. 33-37. Na uwagę zasługuje fakt, że również Bojanowski uznaje pokorę jako na główną cnotę wychowawcy. Jak pisze Z. Grocholewski: „pokora pomaga nam osiągnąć wszystkie inne cnoty”. (*Ujmujący przykład twórczej pokory*, w: *Służyć i wychowywać do miłości*, s. 215). Uwyraźnia się tu wpływ klasycznej filozofii na pedagogiczne poglądy bł. E. Bojanowskiego.

to „miłość mądrości”, pedagogika zaś to „mądrość miłości”⁵⁵. W wychowaniu chodzi właśnie o sprawność mądrości. Mądrość jest zadaniem nie tylko uczniów i wychowanków, ale również nauczycieli i wychowawców. Stąd mądrość wskazuje na wzajemną zależność tych dwóch dziedzin: filozofii i pedagogiki. W integralnej pedagogice i edukacji nie można więc się odciąć od filozoficznej refleksji, szczególnie dotyczącej człowieka i jego postępowania. Jest ona *implicite* zawarta w koncepcji wychowania i w jego praktyce. Integralna pedagogika wskazuje na zasady wychowania. Jest więc nauką filozoficzną, ponieważ filozofia jest nauką o zasadach (*arche*). Pozwala to na zarysowanie pełnego obrazu integralnego kształtowania możliwości („potencjalności”) człowieka, by przez wychowanie stał się on człowiekiem. Realistyczna filozofia tomistyczna pozwala na integralne wychowanie i kształcenie człowieka, ponieważ ujmuje go zarówno na płaszczyźnie jego istnienia, jak i 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 wspólnocie. Rola miłości, otwartości (wiary) i zaufania (nadziei) w wychowaniu i edukacji wydaje się prymarna i zarazem oczywista. Nie można wychowywać bez miłości ani kształcić bez otwartości na prawdę i 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, w 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. Kształcenie intelektu więc to usprawnianie go w rozpoznawaniu pryncypiów, współstanowiących byt. Wykształcenie woli jest nauczaniem jej wyboru dobra wskazanego jej przez intelekt. Wykształcenie uczuć zaś to nabycie przez nie wrażliwości na piękno. Wydaje się, że wykształceniu powinna również być poddana zmysłowa władza konkretnej oceny. Wykształcenie *vis cogitativa* to uzgodnienie jej działań, za pośrednictwem intelektu czynnego, z cnotą roztropności.

Na płaszczyźnie wychowania od wieków toczy się spór pomiędzy idealizmem a realizmem. Zarysowuje się on już na płaszczyźnie rozumienia człowieka, a następnie przekłada się na teorię i praktykę wychowania i nauczania. Niewątpliwie we współczesnej kulturze dominuje idealizm, któremu sprzyjają obecnie promowane

⁵⁵ K. Kaczmarek., T. Gadacz, *Racje za personalistyczną filozofią wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 2005, s. 169-178.

ideologie i utopie. Współcześnie w pedagogice i edukacji 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 intelektu⁵⁶, kontemplacji, wychowania uczuć, by nie ulegać chwilowym fascynacjom i działaniu *vis cogitativa*. Na płaszczyźnie wychowania realizm wymaga, by działania wychowawcze uzgodnić z tym, że człowiek jest, i z tym, kim jest człowiek, czyli z jego istnieniem oraz rozumną naturą i wyznaczonym przez nią działaniem. Wymaga to podjęcia osobowych relacji oraz nabycia sprawności. Pomocne są 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-cielesny. Sądzę, że można ją uprawiać na podstawie realistycznej i tomistycznej antropologii. Pedagogika to nie tylko teoria wychowania, lecz także samo wychowanie⁵⁷, co postulowali już starożytni Grecy. Dotyczy zatem nie tylko wychowanka, ale również (a może przede wszystkim) wychowującego.

Na zakończenie chciałbym 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 średniowiecznych, ale również przedstawicieli filozofii i pedagogiki nowożytnej i współczesnej, którym przyświecała faktyczna troska o całościowy rozwój człowieka, zarówno na płaszczyźnie horyzontalnej, jak i wertykalnej. Opracowując jej założenia, nie należy pomijać dorobku E. Bojanowskiego⁵⁸, S. Kunowskiego⁵⁹, J. Woronieckiego, F.W. Bednarskiego⁶⁰,

⁵⁶ Zob. M. Krasnodębski, *Uprawa intelektu jako wyzwanie dla współczesnego wychowania*, w: M. Lejzerowicz, T. Stankiewicz, M. Krasnodębski (red.), *Nowy nauczyciel – nowa szkoła*, Wyd. SWPR, Warszawa 2014, s. 163-172.

⁵⁷ Por. M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, s. 200.

⁵⁸ Na szczególną uwagę zasługują tu prace s. 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 próbę sformułowania, odpowiadającej obecnym czasom i potrzebom, pedagogiki integralnej. Siostra 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. *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacje i zamiany*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013; *Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu Edmunda Bojanowskiego a wyzwania współczesności*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna” 5-6(2013-2014), nr 12-13, s. 229-267; *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014.

⁵⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1993.

⁶⁰ F.W. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, Veritas, Londyn 1982; tenże, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Wyd. Navo, Warszawa 2000.

M.A. Krąpca⁶¹, M. Gogacza, M. Nowaka⁶², B. Kiereś⁶³ ani wielu innych uczonych, których nie sposób wymienić w tym opracowaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozoficzne*, Wyd. Antyk, Fundacja Aletheia, Warszawa–Kęty 2004.
- Andrzejuk A. (red.), *Tadeusz Klimski (1948-2013). Filozofia i służba. Wokół myśli Tadeusza Klimskiego*, Wyd. Von Borowiecky, Warszawa 2014.
- Arystoteles, *Metafizyka*, oprac. M.A. Krąpiec, A. Maryniarczyk, na podstawie tłum. T. Żeleźnika, t. 1-2, RW KUL, Lublin 1966.
- Arystoteles, *O duszy*, tłum. P. Siwek, w: *Dzieła wszystkie*, t. 3, PWN, Warszawa 1992.
- Bartnik C., *Personalizm*, Oficyna Wydawnicza „Czas”, Lublin 1995.
- Bejze B. (red.), *W kierunku chrześcijańskiej kultury*, ATK, Warszawa 1978.
- Boecjusz, *Traktaty teologiczne*, Wyd. Antyk, Kęty 2001.
- Darowski R., *Filozofia człowieka. Antologia tekstów*, WAM, Kraków 2008.
- Dudzik G., Muszyńska A, Nowik A., *O duszy*, Wyd. Navo, Warszawa 1996.
- Gabryl F., *Psychologia*, t. 1-2, Kraków 1906.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*, ATK, Warszawa 1985.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, ATK, Warszawa 1987.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Wyd. Navo, Warszawa 1997.
- Gogacz M., *Platonizm i arystotelizm. Dwie drogi do metafizyki*, ATK, Warszawa 1996.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wyd. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., *Problem heurezy subsystemy i osoby*, w: *Opera philosophorum Medii Aevii*, t. 8: *Subsystema i osoba według św. Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 1987, s. 197-211.
- Gogacz M., *Szkice o kulturze*, Michalineum, Kraków–Warszawa 1985.
- Gogacz M., *Wokół problemu osoby*, PAX, Warszawa 1974.
- Gramsci A., *Pisma wybrane*, t. 1, tłum. B. Sieroszevska, KiW, Warszawa 1961.
- Granat W., *Osoba ludzka – próba definicji*, Wyd. Diecezjalne, Sandomierz 1961.
- Grocholewski Z., *Bł. Edmund Bojanowski w dynamizmie twórczej miłości*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań 2014.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005.
- Jaroszyński P. i in. (red.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm?*, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, Lublin 2008.

⁶¹ M.A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2010.

⁶² M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 1999; tenże, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

⁶³ B. Kiereś, *O personalizm w wychowaniu*, Lublin 2009.

- Kaczmarek K., Gadacz T., *Racje za personalistyczną filozofią wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 169-178.
- Kiereś H., *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000.
- Kowalczyk S., *Zarys filozofii człowieka*, Wyd. Diecezjalne, Sandomierz 2002.
- Krasnodębski M. (red.), *Mysł pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, Wyd. SWPR, Warszawa 2014 (seria: Filozofia i Pedagogika).
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie, Warszawa 2009.
- Krasnodębski M., *Dusza i ciało. Zagadnienie zjednoczenia duszy i ciała w wybranych tekstach Tomasza z Akwinu oraz u współczesnych tomistów*, Navo, Warszawa 2004.
- Krasnodębski M., *Integralna antropologia wychowania. Filozofia wychowująca tomizmu konsekwentnego*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2013.
- Krasnodębski M., *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny” 3(2014).
- Krasnodębski M., *W poszukiwaniu duchowej elegancji. W Polskim Radio w Chicago z dr. Mikołajem Krasnodębskim rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski*, Chicago–Warszawa 2011.
- Krasnodębski M., *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Difin, Warszawa 2011.
- Krąpiec M., *Ja – człowiek*, RW KUL, Lublin 1991.
- Krąpiec M., *Kim jest człowiek?*, Kuria Metropolitańska Warszawska, Warszawa 1987.
- Krąpiec M., *Metafizyka*, TN KUL, Lublin 1988.
- Kubiak Z., *Mitologia Greków i Rzymian*, Świat Książki, Warszawa 1999.
- Lejzerowicz M., Stankiewicz T., Krasnodębski M. (red.), *Nowy nauczyciel – nowa szkoła*, Wyd. SWPR, Warszawa 2014.
- Maritain J., *Trzej reformatorzy*, tłum. K. Michalski, Warszawa-Ząbki 2005.
- Maryniarczyk A. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, PTTA, Lublin 2007.
- Maryniarczyk A., Stępień K. (red.), *Błąd antropologiczny*, PTTA, Lublin 2003.
- Milcarek P., *Teoria ciała ludzkiego w pismach św. Tomasza*, Oficyna Wyd. „Adam”, Warszawa 1994.
- Opiela L., Smagacz A., Wilk S. (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Opiela M.L. (red.), *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014.
- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacje i zamiany*, Wydawnictwo KUL, Lublin 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), nr 12-13, s. 229-267.
- Pawelec L. (red.), *Edukacja i wychowanie – wyzwania współczesności*, cz. 2, OW SSW, Kielce 2013.
- Platon, *Fedon*, tłum. R. Legutko, Znak, Kraków 1995.

- Przemielewski P., *Filozofia na areopagu idei, czyli postmodernizm i jego obecność we współczesnej kulturze i sztuce*, „Studia Ełckie” 11(2009), s. 77-90.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, tłum. E.I. Zieliński, t. 1-5, RW KUL, Lublin 1994-2002.
- Rynkiewicz T., *Od „proletariatu” do „człowieka masowego”*, „Człowiek w Kulturze” 20(2008), s. 277-288.
- Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.
- Stępień T., *Nowe ujęcia w rozumieniu człowieka w warszawskiej szkole tomizmu konsekwentnego*, „Studia Philosophiae Christianae” 40(2004), nr 1, s. 237-249.
- Stępień T., *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej św. Tomasza*, WTT, Warszawa 2013.
- Swieżawski S., *Św. Tomasz na nowo odczytany*, W drodze, Poznań 1995.
- Sztobryn S., Miksza M. red., *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, Impuls, Kraków 2007 (seria: Pedagogika Filozoficzna, t. 2).
- Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, tłum. i oprac. S. Swieżawski, Antyk, Kęty 1998.
- Wasilewski M., *Paideutyka Protagorasa i Platona*, Poznań 2007 [rec. M. Krasnodębski, „Zeszyty Naukowe SWPR. Seria Pedagogiczna” 5-6 (2013-2014), nr 10-11, s. 269-275].
- Wasilewski M., *Protagoras z Abdery – sofista i wychowawca. Studium z historii filozofii wychowania*, Łódź 2013 [rec. M. Krasnodębski, „Pedagogika Filozoficzna” 2013-2014 [on-line]].
- Witaszek G. (red.), *Tertio millennio adveniente. U progu trzeciego tysiąclecia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2000.
- Wojcieszek K.A., *Ludzkie stawanie się: nowe zastosowanie dla starej tomistycznej teorii*, „Studia Philosophiae Christianae” 40 (2004), nr 1, s. 249-257.
- Wojcieszek K.A., *Stworzony i zrodzony. Metafizyczne wyjaśnienia biologicznego konstituowania się człowieka w pogląd św. Tomasza z Akwinu – próba aktualizacji*, Navo, Warszawa 2000.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn i inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 2000.
- Wroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, oprac. J. Kołątaj, Znak, Kraków 1961.

EWELINA ŚWIDRAK

Psychologiczne aspekty rozwoju i wychowania integralnego

Psychological aspects of integral development and education

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe the important indicators of coexistence between the integral education and basis of developmental psychology. The essential thesis of this chapter are the following statements: the integrity of development and education is possible thanks to the cooperation between other sciences of psychology and education; man holistically engaging pedagogy draws from developmental psychology, pointing to the importance of the moment correctness, opportunities, needs and risks of development. This chapter describes the concept, features, selected theories and factors of development in the context of integral education, take the issue of periodization of the development and growth of selected areas by applying psychological knowledge to the problem of the integrity of education.

Celem artykułu jest wskazanie na istotne wyznaczniki współistnienia podstaw wychowania integralnego z psychologią rozwojową. Zasadniczymi tezami rozdziału są następujące stwierdzenia: integralność rozwoju i wychowania jest możliwa m.in. dzięki współpracy psychologii i nauk o wychowaniu; pedagogika, ujmująca człowieka całościowo, czerpie z psychologii rozwojowej, wskazując na istotne w danym momencie prawidłowości, możliwości, potrzeby i zagrożenia rozwoju. Artykuł opisuje pojęcie, cechy, wybrane teorie oraz czynniki rozwoju w kontekście integralnego wychowania, podejmuje także zagadnienie periodyzacji rozwoju i wybranych sfer rozwoju, aplikując wiedzę psychologiczną do problemu integralności wychowania.

Key words:

psychology of human development, , integral upbringing, development
psychologia rozwoju człowieka, wychowanie integralne, rozwój

WPROWADZENIE

Celem artykułu jest wskazanie na istotne wyznaczniki współistnienia podstaw wychowania integralnego z psychologią rozwojową. Integralność rozwoju i wychowania jest możliwa m.in. dzięki współpracy psychologii i nauk o wychowaniu. Pedagogika ujmująca człowieka całościowo czerpie z psychologii rozwojowej, wskazując na istotne w danym momencie prawidłowości, możliwości, potrzeby i zagrożenia rozwoju. Psychologia rozwoju człowieka zaś, opisując jego rozwój psychiczny, stanowi źródło szczegółowych informacji niezbędnych do integralnego wychowania człowieka w każdym wieku. Aby wskazać na wzajemne związki i konieczność czerpania dla dobra dziecka z psychologicznych dokonań badaczy dotyczących rozwoju człowieka, niniejszy rozdział został podzielony na kilka części, w których omówione zostaną podstawowe zagadnienia i problemy psychologii rozwojowej, istotne dla integralnego wychowania dziecka.

1. WYCHOWANIE INTEGRALNE A ROZWÓJ CZŁOWIEKA

Wychowanie integralne człowieka zakłada, że żaden człowiek nie może zatrzymać się na jakiejś fazie rozwoju, a celem wychowania jest integralny rozwój człowieka w każdej jego sferze. Rolą wychowawcy jest wspieranie i mobilizowanie wychowanka do rozwoju przez okazywaną mu miłość i troskę. Wychowanek ma przezwyciężać swoje słabości i podejmować trud, który – poprzez samowychowanie – prowadzi do ciągłego rozwoju całej jego osoby¹.

Integralność wychowania współgra zatem z naturalnym procesem rozwoju dziecka. Rozwój, będący ciągiem różnorodnych zmian, musi być podstawą wychowania integralnego. Bez znajomości prawidłowości i czynników rozwoju człowieka na każdym jego etapie nie może być mowy o żadnym wychowaniu, ani tym bardziej o wychowaniu integralnym. Między rozwojem a wychowaniem istnieje ścisły związek, wyrażony przez niektórych badaczy w traktowaniu psychologii wychowania jako działu psychologii rozwoju człowieka, a wychowania jako głównego wyznacznika jego rozwoju².

Pojęciem związanym z rozwojem jest potencjalność. W koncepcjach Wygotskiego i Piageta obecne jest stwierdzenie, że człowiek dysponuje pewnym wyjściowym

¹ Zob. M. Dziewiecki, *Integralne wychowanie w katechezie szkolnej*, <http://www.diecezja.radom.pl/home-mainmenu-1/czytelnia/74-artykuly-rone-ale-ciekawe/285-integralne-wychowanie-w-katechezie-szkolnej>, s. 7-9 [dostęp: 17.08.2014].

² Zob. B. Kaja, *Rozwój i wychowanie – kontekst teoretyczny*, w: *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, red. B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 24-25.

potencjałem rozwojowym, który powiększany jest w toku rozwoju. Człowiek, będąc aktywnym podmiotem, może zmieniać środowisko i rozwijać się poprzez aktualizowanie swojej potencjalności. Człowiek jest zdolny do wyjścia poza stan aktualny, do ciągłego stawania się „od nowa”³. Funkcjonalnie odpowiada to strefie najbliższego rozwoju. Takie rozumienie rozwoju współgra z założeniami wychowania integralnego, w którym mobilizuje się wychowanka do samorozwoju, do stawania się sobą.

Osobnym problemem związanym z rozwojem człowieka jest celowość rozwoju. Wydaje się, że bez ostatecznej odpowiedzi na gruncie psychologii pozostaje pytanie, czy rozwój ma swój punkt szczytowy, punkt dojścia, do którego dąży człowiek, analizowane zaś są głównie prawidłowości rozwoju. To pytanie znajduje odpowiedź w pedagogice, w której wychowankowi stawiane są cele. W pedagogice otwartej i wychowaniu integralnym jest to świętość i upodobnienie się do Boga. Podstawowym punktem wyjścia w tworzeniu celów wychowawczych jest osoba ludzka. Chodzi o takie spojrzenie na człowieka, które wybiega w przyszłość i zawiera w sobie koncepcję maksymalnego rozwoju jego możliwości, a więc zrealizowania „człowieczeństwa”. „Podstawową wartością dla wychowania pozostaje zawsze dążenie, aby wyposażyć człowieka w *humanitas*, co zachodzi przez czynienie coraz bardziej osobowymi relacji międzyludzkich”⁴. Oznacza to, że można przyjąć na gruncie pedagogiki, zwłaszcza tej chrześcijańskiej, że rozwój jest celowy. Można założyć np., że w rozwoju umysłowym zdolności występują od początku życia człowieka, są one gotowe, ale nieujawnione. Rozwój jest ujawnianiem zdolności, dojrzwaniem do czegoś, co już zaczątkowo istnieje, jest procesem stawania się sobą, czyli tym, kim się już jest – procesem samoaktualizacji⁵.

2. WYCHOWANIE INTEGRALNE A CZYNNIKI ROZWOJU CZŁOWIEKA

Przedmiotem zainteresowania psychologii rozwojowej było i jest wskazanie czynników, które wpływają na rozwój człowieka. W latach 70. i 80. spierano się o to, czy większy wpływ na rozwój człowieka mają czynniki wrodzone, czy środowiskowe. Spór ten uznano jednak za jałowy i obecnie dominują w psychologii teorie wieloczynnikowe.

Współcześnie w psychologii rozwojowej wyróżnia się cztery czynniki rozwoju człowieka: zadatki organiczne, własną aktywność jednostki, środowisko oraz na-

³ Za: E. Rzechowska, *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 30-31.

⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 2000, s. 376.

⁵ Por. T. Niemirowski, *O naturze i wspomaganie rozwoju umysłowego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2008, s. 8-15.

uczanie i wychowanie⁶. To właśnie w wielości czynników wpływających na rozwój człowieka zauważam potrzebę ich integracji w procesie wychowania. Wychowanie integralne współgra z wieloczynnikowymi teoriami rozwoju, podkreślając wagę każdego czynnika. Niemniej jednak wydaje się, że w aspekcie integralnego wychowania szczególną uwagę należy zwrócić na aktywność własną człowieka. „Aktywność własna jednostki to jej biologicznie zdeterminowane, czynne uczestnictwo w poznaniu świata i przeobrażaniu go”⁷. Dziecko od urodzenia nie wchłania biernie bodźców z otoczenia, lecz aktywnie zdobywa doświadczenie, najpierw za pośrednictwem osób dorosłych, a potem dzięki świadomej i zinterioryzowanej działalności psychicznej. Aktywność własna wychowanka jest też jednym z filarów wychowania integralnego. Dziecko, jako podmiot własnych działań, jest obdarzone świadomością i powołane do rozwoju, a wychowawca do wspierania go, w tym m.in. dzięki aktywności własnej wychowanka, mającej na celu przekraczanie samego siebie, walkę ze słabościami i kształtowanie własnej osobowości.

Człowiek ponadto dysponuje pewnym potencjałem rozwojowym, definiowanym jako ogół możliwości rozwojowych, które mogą być zaktualizowane na danym etapie rozwoju⁸. O sposobie i efektach realizacji potencjału decydowałyby wewnętrzne i zewnętrzne czynniki rozwoju, czyli wrodzone zadatki oraz możliwości środowiska. Dlatego też w procesie wychowania powinny być uwzględnione wszystkie czynniki rozwoju, w zależności od wieku dziecka, jego możliwości, sytuacji rodzinnej i innych czynników. W aspekcie wychowania integralnego ważna jest również interakcja pomiędzy tymi czynnikami, możliwa dzięki realizowaniu potencjału rozwojowego dziecka. Ma ona związek – według M. Przetacznik-Gierowskiej – „z problemem wolności jednostki, swobodą wyboru działań, ról społecznych, partnerów, to znaczy z poczuciem sprawstwa oraz – zwłaszcza w dzieciństwie i młodości – z dwupodmiotowością procesu wychowawczego”⁹. W wychowaniu ponadto należy rozpoznać potencjał dziecka, będący sferą jego najbliższego rozwoju.

Działania wpływów biologicznych i społecznych są zwykle ze sobą skoordynowane. Otoczenie społeczne stawia przed dzieckiem nowe zadania w taki sposób, aby uwzględnić jego gotowość do ich podjęcia¹⁰. Niestety, nie zawsze wymagania osób dorosłych są adekwatne do możliwości dzieci; dzieje się tak zwłaszcza w przypadku dzieci chorych, niepełnosprawnych czy mających różnego rodzaju trudności rozwojowe. Akceptacja, terapia i życie z takim dzieckiem są

⁶ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, PWN, Warszawa 2000, s. 60.

⁷ Tamże.

⁸ Zob. E. Rzechowska, *Potencjalność w procesie rozwoju*, s. 24.

⁹ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 63.

¹⁰ Zob. A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005, s. 26.

inne, związane z jego specyficznymi trudnościami. W procesie wychowania integralnego należy uwzględnić również tego typu trudności, nie postrzegając dziecka tylko przez pryzmat jego choroby czy niepełnosprawności, ale zauważając całość osoby dziecka. W praktyce oznacza to np., że nie należy skupiać się wyłącznie na rehabilitacji wybranej funkcji czy sfery, która jest uszkodzona czy zagrożona, ale dbać o całość rozwoju i zauważać możliwości dziecka w innych sferach. Będzie to stanowić dla dziecka źródło satysfakcji i sukcesów.

3. WYCHOWANIE INTEGRALNE A TEORIE ROZWOJU CZŁOWIEKA

W psychologii powstało wiele teorii rozwoju człowieka, a niemal każda z nich jest pewnym redukcjonizmem, zwracając uwagę na jeden aspekt rozwoju, nie zaś na całego człowieka. Zazwyczaj podkreślają one jeden z czynników bądź jedną ze sfer rozwoju.

Jako pierwsze powstały teorie psychodynamiczne, podkreślające znaczenie czynników nieświadomych i rozwoju sfery seksualnej w życiu człowieka. Z. Freud podzielił rozwój psychoseksualny na stadia: oralne, analne, latencji i falliczne. Erikson zaś wyróżnił osiem stadiów, będących kryzysami w życiu psychospołecznym człowieka. Zarówno u Freuda, jak i Eriksona pozytywne przejście przez każdy okres i poradzenie sobie z aktualnym kryzysem warunkuje przejście na wyższy poziom rozwoju. Fragmentaryczne potraktowanie rozwoju człowieka jest niebezpieczne, a w praktyce psychologicznej i pedagogicznej ma ograniczone zastosowanie. Możliwe jest ono jedynie dzięki całościowemu spojrzeniu na osobę i dostosowaniu teorii do konkretnego człowieka.

W teoriach uczenia się, np. Skinnera, zakłada się, że interakcja ze środowiskiem jest odpowiedzialna za różnego rodzaju zachowania. I chociaż behawioryści odrzucili możliwości poznania psychiki ludzkiej i zajęli się głównie obserwowalnym zachowaniem człowieka, to użyteczność teorii wzmocnień, które w wychowaniu są w uproszczeniu karami i nagrodami, jest doniosła i bezsporna. Kary i nagrody są metodami wywierania wpływu wychowawczego, a ich stosowanie zależy od wieku rozwojowego i wielu innych czynników. W psychologii i w pedagogice powstało wiele zaleceń i obostrzeń dotyczących stosowania kar i nagród; niektórzy teoretycy, np. Rogers, uważają je nawet za zbędne w wychowaniu. Należy zatem przyjąć jakąś wykładnię ich stosowania. Całościowe spojrzenie na człowieka, obecne w założeniach wychowania integralnego, umożliwia uniknięcie błędów w stosowaniu kar i nagród. Wychowanie integralne zakłada, że człowiek jest osobą, jest kimś, a nie czymś. Nie jest zwierzęciem ani rośliną, ale kimś stworzonym na obraz Boga. Behawioryści zaś, tworząc prawidłowości uczenia się, badali zwierzęta i ich zachowanie, przekładając je na analogiczne zachowanie człowieka. Wychowując

człowieka, nie możemy poprzestać na literalnym i bezpośrednim zastosowaniu tych prawidłowości. Oznacza to, że posługując się w wychowaniu karami, należy myśleć przede wszystkim o dziecku i o jego dobru, a nie o skuteczności kary. Nie wolno go krzywdzić ani poniżyć poprzez kary fizyczne lub agresję słowną, należy zaś traktować wychowanka jako podmiot, który ma intelekt i wolę, obdarzony jest świadomością i dążeniem do dobra. Według ks. Dziewieckiego „wychowanek, będąc osobą, a nie przedmiotem, wymyka się obiektywizowaniu, gdyż w przeciwieństwie do obiektów – potrafi postępować wbrew instyngtom, popędom i naciskowi społecznemu”¹¹.

Użyteczna dla procesu wychowania jest również teoria uczenia się społecznego stworzona przez Alberta Bandurę. Psycholog ten wyszedł z założenia, że w procesie uczenia się nie zawsze muszą brać udział wzmocnienia, a człowiek uczy się przez obserwację i naśladowanie. Jest to bardzo ważne dla pedagogiki, gdyż stawia wychowawcę w doniosłej roli modelu, osoby, od której wychowanek może i powinien się uczyć. Mówi się zatem o wzorach, wzorcach osobowych w pedagogice, o autorytecie, charyzmie wychowawcy itp. W wychowaniu integralnym, mającym na celu wsparcie człowieka w jego całościowym rozwoju, nie może zabraknąć osoby wychowawcy, jako punktu odniesienia i wzoru osobowego dla wychowanka.

Teorie poznawcze kładą nacisk na rozwój procesów myślowych. Przedstawicielem poznawczej teorii rozwoju jest Jean Piaget. Wyróżnił on kilka stadiów rozwoju poznawczego: myślenie sensoryczno-motoryczne, przedoperacyjne, stadia operacji konkretnych i operacji formalnych. Piaget oparł ponadto model rozwoju umysłowego na zasadzie asymilacji i akomodacji. Podczas asymilowania nowych informacji dziecko ujmuje je w kategoriach dotychczasowej wiedzy, natomiast w procesie akomodacji dziecko przekształca posiadaną już wiedzę i schematy umysłowe w celu włączenia doń nowej wiedzy. Bardzo ważna jest równowaga pomiędzy asymilacją a akomodacją, zwana równoważeniem¹². Człowiek zatem aktywnie uczestniczy w tworzeniu wiedzy, równoważąc owe procesy, ale ta równowaga może być zachwiana przez czynniki zewnętrzne. Zaburzenia równowagi mogą być usunięte, wówczas człowiek nabywa zdolności regulacyjnej na wyższym poziomie¹³. Pomimo że Piaget skupiał się wyłącznie na rozwoju umysłowym, to można zauważyć pewne podobieństwo zaproponowanych przez niego teorii rozwoju do wychowania integralnego. W wychowaniu integralnym również zakłada się równowagę pomiędzy rozwijaniem poszczególnych sfer w człowieku. Równowaga zaś oznacza wszechstronny rozwój, w którym każda ze sfer rozwija się osobno, ale polega na połączeniu rozwoju tych sfer i ich wzajemnym wzmacnianiu.

¹¹ M. Dziewiecki, *Integralne wychowanie w katechezie szkolnej*, s. 5.

¹² Zob. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995, s. 270.

¹³ Zob. E. Rzechowska, *Potencjalność w procesie rozwoju*, s. 26.

Teorie humanistyczne podkreślają znaczenie motywacji i potrzeb w rozwoju człowieka, jak również unikalność jednostki, jej osobistych możliwości i wewnętrznych motywów. Maslow rozwinął teorię motywacji, stwierdzającą, że jednostki mają nie tylko potrzeby biologiczne i psychologiczne, ale są też motywowane do osiągnięcia unikalności oraz pełnego rozwoju własnych możliwości, zdolności i talentów. Ta zdolność jest nazywana przez Maslowa samorealizacją. Zaspokojenie potrzeby własnego rozwoju i samorealizacji jest możliwe dzięki zaspokojeniu potrzeb niższych w hierarchii (fizjologicznych, bezpieczeństwa i miłości oraz szacunku i uznania). Myślę, że teorie humanistyczne w sposób szczególny współgrają z założeniami wychowania integralnego, w którym podkreśla się potrzebę ciągłego wzrostu i rozwoju, walki ze słabościami i ułomnością człowieka, mówi się również o wysiłku przekraczania siebie. Wszystko to łączy się z aktywnością własną człowieka, jego świadomością własnych działań i odpowiedzialnością. Maslow twierdził, że samorealizacji można nie osiągnąć aż do wieku średniego, ale zaspokajanie potrzeb niższych, prowadzące do samorealizacji, rozpoczyna się wcześniej. W latach poprzedzających wiek średni energią psychiczną jednostki są często takie formy aktywności jak związki seksualne, zdobywanie wykształcenia, robienie kariery zawodowej, rodzicielstwo i małżeństwo¹⁴. Dopiero zintegrowanie tych zadań z całością osoby człowieka prowadzi do samorealizacji.

Chociaż idee Maslowa i Rogersa dotyczyły głównie rozwoju dorosłych, teoria humanistyczna znajduje zastosowanie także w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Coraz bardziej uznawany staje się pogląd, iż podkreślanie unikalności i możliwości osoby jest ważne na przestrzeni całego życia, ale szczególnie podczas lat kształtowania się jej osobowości. Zarówno Maslow, jak i Rogers akcentują zamiar pomagania młodym, jak i starszym osobom w zaakceptowaniu pełni ich ludzkiej natury i starań¹⁵.

Chcąc wychowywać dziecko, można czerpać z każdej z tych teorii, dopasowując je do konkretnego dziecka, gdyż nie wykluczają się one wzajemnie. Niemniej jednak wydaje się, że teorie humanistyczne w większym stopniu współgrają z pedagogiczną wizją człowieka jako osoby, podkreślając jej unikalność, potrzeby i możliwości.

4. PERIODYZACJA ROZWOJU PSYCHICZNEGO DZIECKA A WYCHOWANIE INTEGRALNE

Obecnie w psychologii dominują stadialno-poznawcze teorie rozwoju człowieka. Rozwój przebiega przez kolejne fazy rozwoju, przy czym zrealizowanie zadań

¹⁴ Zob. J. Turner, D. Helms, *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999, s. 65.

¹⁵ Tamże.

rozwojowych w jednej fazie warunkuje przejście do kolejnej. Modele stadialne nie są jednak przyjmowane bezkrytycznie, gdyż w istniejących próbach periodyzacji uwzględnia się znacznie częściej wybrane dziedziny rozwoju niż całość zmian rozwojowych. Ponadto lepiej poznane i zbadane są okresy dzieciństwa i młodości¹⁶.

Rozwój człowieka, pomimo zmian progresywnych, pojawiających się w sposób ciągły, może przybierać formę nieciągłą. W wielu okresach zauważa się zastoje, kryzysy, załamania lub też powroty do mniej dojrzałych form zachowania. Kiedy indziej jednostka dokonuje jakby gwałtownego skoku naprzód, pojawiają się nagle i raczej nieoczekiwane postępy, sukcesy nieopowiedziane ćwiczeniami i wysiłkiem. Różne są przyczyny takich postępów w rozwoju. Kryzysy różnego rodzaju często mają podłoże zewnętrzne, a ich przyczyną bywają, np. w okresie dzieciństwa, błędy wychowawcze popełniane przez rodziców lub nauczycieli (np. brak wychowania integralnego, nacisk na jedną ze sfer rozwoju), później zaś źródłem załamania linii rozwojowej bywają doświadczenia jednostki, zdarzenia historyczne lub losowe¹⁷. W każdym okresie życia występują specyficzne i niespecyficzne czynniki ryzyka, których działanie może zakłócić rozwój. Wszystkie te aspekty należy uwzględnić w wychowaniu integralnym, zwracając uwagę na indywidualne możliwości dziecka, sfery, w których się wyróżnia lub w których rozwój przebiega wolniej. Należy ocenić potencjał dziecka i ryzyko rozwojowe. Niemniej jednak każdy z okresów wymusza specyficzne postępowanie rodziców i wychowawców, a przykłady takiego postępowania zostaną przedstawione poniżej.

5. PSYCHOLOGICZNE PRZESŁANKI WYCHOWANIA INTEGRALNEGO W WYBRANYCH OKRESACH ROZWOJU CZŁOWIEKA

W okresie prenatalnym oraz do 3. roku życia dziecka rozwój jest najbardziej intensywny. Są pewne próby ujmowania całościowego rozwoju w najwcześniejszych okresach życia, gdyż poszczególne sfery trudno jest oddzielić, dlatego mówi się o rozwoju psychoruchowym. W okresie prenatalnym np. rozwój fizyczny jest ściśle powiązany z rozwojem psychicznym. Powstaje i intensywnie rozwija się układ nerwowy, widoczne są pierwsze zaczątki życia psychicznego dziecka, w postaci zapamiętywania i habituacji. W okresie niemowlęcym dziecko rozwija się fizycznie, emocjonalnie, społecznie i poznawczo. Pod koniec pierwszego roku życia samodzielnie siedzi, stawia pierwsze kroki, a jego pozycja z leżącej staje się spionizowana. Dziecko również chwyta przedmioty, manipuluje nimi, zaczyna samodzielnie przyjmować pokarmy, rozumie mowę i zaczyna się nią posługiwać

¹⁶ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 213.

¹⁷ Zob. tamże, s. 225.

w komunikacji z innymi. Nie byłoby to możliwe bez udziału otoczenia społecznego. Niemowlę dysponuje wieloma mechanizmami służącymi sygnalizowaniu swoich potrzeb, dlatego kluczową rolą opiekuna w tym okresie jest rozpoznawanie płynących od dziecka sygnałów i odpowiednie reagowanie.

Wiele czynników zewnętrznych może zakłócić rozwój w okresie niemowlęcym, ale wydaje się, że dla wychowania i integracji rozwoju wszystkich sfer ma jakość relacji dziecka z opiekunami. To miłość do dziecka sprawia, że matka i ojciec reagują na każde zawołanie dziecka, że otaczają je troską i bliskością fizyczną. Wrażliwość opiekuna wyraża się w tym okresie w stałym nakierowaniu uwagi na dziecko. Pomimo zaangażowania w czynności inne niż opiekuńcze czy przebywania w innym pomieszczeniu, wrażliwy opiekun stale pozostaje zainteresowany dzieckiem i nastawia się na odbiór sygnałów płynących od niego. Macierzyńska wrażliwość przejawia się również w zdolności do rejestrowania sygnałów bardzo słabych i subtelnych¹⁸. Takie postępowanie ma uzasadnienie w badaniach psychologicznych Johna Bowlby'ego. Autor odkrył, że przywiązanie do matki we wczesnym okresie życia ma znaczenie dla rozwoju emocjonalnego, społecznego i poznawczego, tj. dla całości rozwoju dziecka.

W okresie ponimowlęcym potrzeby dziecka się różnicują, ale nadal potrzebuje ono kontaktu z opiekunami, którzy zaspokajają jego potrzebę miłości oraz bezpieczeństwa. Chodzące dziecko zaczyna jednak odkrywać świat i wyrażać potrzebę autonomii i samodzielności. Rozwija się również mowa, poprzez wypowiedanie pierwszych słów, które później łączone są w zdania. W emocjach pojawia się wstyd, będący pierwotną formą poczucia winy. Rodzic ma za zadanie wprowadzać zasady do życia dziecka, ale jednocześnie nie ograniczać zbyt jego potrzeby autonomii. Kłopotliwymi zachowaniami dziecka w tym wieku mogą być: demonstrowanie własnej woli, chęć decydowania, upieranie się przy swoim zdaniu. Dziecko przeżywa złość i bunt wobec stawianych przez rodziców zakazów.

Wczesne dzieciństwo można określić jako „wiek uwikłania” i wysokie „uzależnienie od dorosłych”¹⁹. Jest ono dla rodziców swoistym wyzwaniem. Jeśli sobie z nim poradzą, dziecko ma szansę być w przyszłości samodzielnym i odpowiedzialnym człowiekiem, pełnym empatii i miłości do innych.

Okres przedszkolny przygotowuje do samodzielnego funkcjonowania w szkole. Dziecko uczy się kontroli swoich emocji, odraczania gratyfikacji. Bardzo ważne stają się kontakty i zabawa z rówieśnikami. Celem rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym jest zwiększenie przez nie zakresu kontroli nad własnymi działaniami i towarzyszącymi im przeżyciami. Rodzic ma za zadanie umożliwić dziecku eksplorację otoczenia, otworzyć dziecko na kontakty ze światem i z rówieśnikami.

¹⁸ Zob. A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, s. 72.

¹⁹ Zob. tamże, s. 71.

Rodzice po raz pierwszy mogą, a nawet powinni, pozostawić dziecko na kilka godzin w przedszkolu wśród rówieśników. Jest to możliwe dzięki rozwojowi poczucia stałości – czyli świadomości tego, że mimo nieobecności rodziców wrócą oni za jakiś czas i nie znikli „na zawsze” – oraz dzięki rozwojowi potrzeby kontaktów z rówieśnikami. Odpowiednie warunki umożliwiają tworzenie się pierwszych, nietrwałych jeszcze przyjaźni, ułatwiają rozumienie innych dzieci i funkcjonowanie w grupie. Właściwy rozwój jest możliwy dzięki integrowaniu poszczególnych sfer rozwoju i potrzeb dziecka. Jest to szczególnie widoczne w przedszkolu, gdzie nauka i rozwój intelektualny są w naturalny sposób połączone z zabawą, w szczególności z zabawami ruchowymi, zaspokajającymi tzw. głód ruchu. Wychowanie fizyczne, zwłaszcza na świeżym powietrzu, wzmacnia koncentrację dziecka oraz motywację do nauki. Materiały dydaktyczne są dostosowane do rozwoju dziecka i opierają się głównie na obrazkach oraz nagraniach do słuchania, a ruch, dźwięk i obraz są często ze sobą połączone.

Na skutek działania szkoły dziecko intensywnie rozwija się w sferze poznawczej, rozwija się jego pamięć, uwaga, myślenie. Dziecko jest w stanie w sposób celowy i dowolny skupić swoją uwagę, zaczyna stosować strategie zapamiętywania i może dokonywać operacji na konkretach. Rozwija się pracowitość i sumienność, poczucie kompetencji, dzieci zaczynają być bardziej refleksyjne i mniej spontaniczne. Kształtuje się moralność – od zewnętrznej, heteronomicznej, do wewnętrznej, autonomicznej. Szkoła jest kolejnym etapem uniezależnienia się od rodziców; większego znaczenia dla dziecka nabierają nauczyciele i rówieśnicy w szkole. Wiele czynników może decydować o powodzeniu w szkole, istnieje też wiele czynników ryzyka, które utrudniają dziecku odnalezienie się w środowisku szkolnym, np. przeładowanie informacyjne, zbyt duże wymagania nauczycieli, przeładowanie zajęciami pozalekcyjnymi i inne. Bardzo ważna jest współpraca nauczycieli z rodzicami i integrowanie wysiłków wychowawczych przez wszystkie podmioty wychowania.

Wiek dorastania to wiek chaosu psychicznego, rozwoju emocji wyższych, kontestacji życia i świata dorosłych. Rozwija się myślenie abstrakcyjne, w tym krytycyzm, a także wyobraźnia i twórczość. Rozwój seksualny wyraża się w skoku pokwitaniowym, rozwoju narządów płciowych, a także w zainteresowaniu płcią przeciwną, które przeradza się w młodzieńczą miłość. Przemiany okresu dorastania są wielkim wyzwaniem dla rodziców i wychowawców. W zbuntowanej młodzieży istnieje wielki potencjał, który warto zauważyć i rozwijać, a nie skupiać się wyłącznie na konfliktowości dorastających. Umożliwia to całościowe spojrzenie na człowieka, które zwraca uwagę na to, że człowiek w każdym okresie rozwoju ma swoje mocne i słabe strony. Z jednej strony jest stworzony na podobieństwo Boże, z drugiej zaś jest niedoskonały. Rolą wychowawców jest wzmacnianie tych dobrych stron, które być może, są mniej zauważane w okresie dorastania. Są to np.: idealizm młodzieży,

wyrażający się w pragnieniu czynienia dobra i walki ze złem, chęć refleksji nad problemami społecznymi, narodowymi, ogólnoludzkimi. Młodzież nie zgadza się na zło i niesprawiedliwość, jest gotowa dużo poświęcić dla wyznawanych przez siebie wartości. Ponadto w rozwoju uczuć wyższych zauważa się wysoki poziom empatii, do głosu dochodzi altruizm, będący podstawą wolontariatu i działań prospołecznych. Działania te młodzież podejmuje z wielkim zaangażowaniem, nie zważając czasami na trudy fizyczne, wielogodzinną pracę czy nawet brak snu. Zainteresowanie budzi świat społeczny, kulturowy i polityczny.

Nie sposób zarysować nawet najważniejszych zmian zachodzących w człowieku, a istotnych dla procesu wychowania. Ich wielość i złożoność jest opisywana w podręcznikach, a ich znajomość jest konieczna dla rodziców, wychowawców i nauczycieli. Każdy etap rozwoju stawia przed wychowawcami inne wyzwania. Sfery rozwoju łączą się ze sobą i przenikają. Ważna jest elastyczność wychowawców, dostosowanie się do dziecka. Niebezpieczeństwem jest natomiast traktowanie i wspomaganie rozwoju poszczególnych sfer w oderwaniu od siebie, a także niezauważanie wpływu jakiegoś czynnika na rozwój dziecka. Do celów naukowych, badawczych i dydaktycznych odróżnia się od siebie poszczególne sfery rozwoju, opisując je w podręcznikach. Taki opis jest uzasadniony ze względu na obszerność i złożoność tematu, a także pewne teoretyczne rozróżnienia, jednakże celem wychowania integralnego jest łączenie tych sfer i zauważenie wzajemnego ich przenikania. Pomocne jest tutaj postrzeganie człowieka jako całości, a także miłość i autentyczna troska o wychowanka w każdym wieku.

6. WYBRANE SFERY ROZWOJU A ZAGROŻENIA WYCHOWANIA INTEGRALNEGO

Na potrzeby poniższego podrozdziału wybrałam dwie sfery rozwoju: poznawczą i moralną, które – moim zdaniem – stanowią współcześnie problem i wyzwanie dla integralnego wychowania. Ponadto część informacji dotycząca pozostałych sfer rozwoju, np. społecznego i emocjonalnego, została już omówiona powyżej.

6.1. ROZWÓJ POZNAWCZY A WYCHOWANIE INTEGRALNE

Rozwój intelektualny związany jest z rozwojem układu nerwowego i postępującą mielinizacją włókien nerwowych. Od wczesnego dzieciństwa rozwija się pamięć, uwaga, postrzeganie oraz myślenie. Prawidłowy rozwój intelektu zależy od wielu czynników, a zapewnienie optymalnych warunków do rozwoju małego dziecka zaowocuje w przyszłości powodzeniem w szkole. Niestety, współcześnie

obserwuję problem dość dużego nacisku rodziców na wczesną edukację dzieci i rozwijanie możliwości intelektualnych²⁰. Niemowlęta uczą się czytać²¹, dzieci po skończeniu pierwszego roku życia mogą uczęszczać na lekcje języka angielskiego²². Jednocześnie nadopiekuńczy czasami rodzice mają duże wymagania wobec swoich pociech (niekiedy jedynych). Oczywiście nie ma nic niewłaściwego w rozwijaniu możliwości intelektualnych dziecka, należy jednak znaleźć równowagę pomiędzy zachęcaniem do rozwoju intelektualnego a rozwijaniem innych dziedzin. Nie można zaniedbywać rozwoju społecznego, np. poprzez zapisywanie dziecka na wiele zajęć dodatkowych, kosztem czasu spędzanego z rodziną i rówieśnikami. Należy pamiętać, że sfera intelektualna nie rozwija się w oderwaniu od innych, a tylko szczęśliwe dzieci dobrze się uczą. Duże znaczenie ma również odpowiednia ilość snu, odpoczynku, ruchu na świeżym powietrzu itd. Tylko integrowanie wszystkich sfer rozwoju jest prawidłowym postępowaniem wobec dziecka.

6.2. ROZWÓJ MORALNY A WYCHOWANIE INTEGRALNE

W założeniach wychowania integralnego obecne jest stwierdzenie, że człowiek jest moralnie odpowiedzialny za swoje decyzje i czyny. W tej perspektywie celem wychowania jest kształcenie w człowieku postawy odpowiedzialności i wychowanie ludzkiego serca zgodnie z tym, do czego Bóg je stworzył i powołał. Ponadto zainteresowanie całością osoby i całą rzeczywistością oznacza objęcie wychowaniem nie tylko sfery przyrodzonej, ale również nadprzyrodzonej.

Duchowość osoby stanowi dla niej wyzwanie do ciągłego trudu samodoskonalenia się, upodobniania się do Stwórcy. Z istoty osoby ludzkiej wynika zatem to, że chce ona zawsze być w pełni osobą, formować się, doskonalić, stąd też potrzeba działalności wychowawczej uwzględniającej wszystkie wymiary ludzkiego doświadczenia.

Rozwój moralności i etycznych zachowań jednostki nie jest samorzutnym, chaotycznym procesem. Zrozumienie praw i zasad rozwojowych jest kluczowe dla wychowania integralnego, co oznacza, że wychowanie moralne musi być zgodne

²⁰ Problem ten zaznaczył również Z. Grocholewski, podkreślając rolę bł. E. Bojanowskiego w integrowaniu przez wychowawców zdobytej przez wychowanków wiedzy z wychowaniem. 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*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 17-37.

²¹ Np. metodą Domanna, która polega na prezentowaniu dziecku kilka razy dziennie dużych plansz z wyrazami napisanymi czerwoną czcionką i na ich odczytywaniu.

²² Obecnie w Polsce istnieje np. sieć szkół języka angielskiego dla dzieci w wieku od 1 do 6 lat metodą H. Doron.

z prawidłowościami rozwoju moralnego człowieka. Współcześnie w psychologii dominuje poznawczo-rozwojowa teoria moralności, w której rozwój ma charakter stadialny. Polega on jednocześnie na przejmowaniu przez jednostkę społecznych norm i zasad postępowania, by na kolejnych etapach stać się aktywnym podmiotem rekonstruującym idee i sądy moralne. Rozwój moralny przebiega od anomii moralnej, poprzez heteronomię, do moralnej autonomii. Anomia (0.-1. r.ż.) charakteryzuje się brakiem jakiegokolwiek świadomości i motywacji moralnej, heteronomia (1-9 lat) to okres moralności narzuconej z zewnątrz, socjonomia (9-13 lat) charakteryzuje się akceptowaniem norm grupowych, autonomia zaś to uwewnętrznienie zasad i norm oraz kierowanie się w życiu własnym sumieniem²³.

Prawidłowości rozwoju wskazują na to, że moralność rozwija się niemalże od początku życia, i chociaż najpierw narzucona jest z zewnątrz, to nie byłoby właściwej autonomii bez poznania norm moralnych, oraz przekazania ich przez rodziców i wychowawców we wczesnym dzieciństwie. Wszystkie stadia rozwojowe poprzedzające dojrzałość w poszczególnych sferach rozwoju są konieczne do jej zdobycia. Bez przekazu norm i wychowania moralnego, a także wychowania religijnego, dziecko pozostałoby w fazie anomii moralnej, nie znając norm i zasad postępowania ani Boga, od którego te zasady pochodzą. Błędem jest myślenie typu: „nie będę przekazywał ani narzucał dziecku wiary w Boga ani żadnej religii”, gdyż powinno ono rozważyć kwestię wiary wówczas, gdy będzie do tego dojrzałe. Jeżeli dziecko nie pozna sfery nadprzyrodzonej ani też postawy rodziców wobec Boga, nie będzie miało punktu odniesienia do ukształtowania własnej tożsamości religijnej. Czasami słyszę również pytanie: „Po co zabierać dzieci na mszę świętą i tak nic z tego nie rozumieją?”, a przecież wychowanie moralne, w tym również religijne, jest tak samo ważne jak inne sfery wychowania. Świadczy o tym nie tylko rozwijająca się moralność, ale również ciekawość dziecka, chęć poznania sfery nadprzyrodzonej, chęć uczestniczenia w praktykach religijnych, widoczna w okresie przedszkolnym. Wychowanie moralne jest również powiązane z panowaniem nad swoją sferą somatyczną i emocjami, ważnym dla rozwoju emocji czy rozwoju seksualnego.

PODSUMOWANIE

Wychowywać znaczy „pomagać duchowi ludzkiemu wstępować w rzeczywistość postrzeganą całościowo”²⁴. Wychowanie jest zatem wprowadzaniem do

²³ Zob. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. III, WN PWN, Warszawa 2012, s. 126.

²⁴ L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze*, Jedność, Kielce 2002, s. 91.

całej rzeczywistości. Jeśli więc szkoła, rodzina, Kościół czy jakakolwiek instytucja wychowująca chce być miejscem wychowania, to ich odniesieniem winien być całościowy horyzont rzeczywistości. Człowiek jednak często popełnia błąd i interesuje się tylko wycinkiem rzeczywistości, ignorując albo negując resztę, która jest egzystencją tylko duchowych postaci, przede wszystkim Boga²⁵.

Według Aliny Rynio wychowanie integralne w myśli Jana Pawła II to wzrastanie w człowieczeństwie ze świadomością tego, kim człowiek jest i kim być powinien. Jest to wychowanie, w które wpisana jest również świadomość moralnej niedoskonałości i ludzkiej dojrzałości²⁶. W kontekście powyższych rozważań, popartych dokonaniem w zakresie psychologii rozwoju człowieka, zauważam potrzebę integralnego, całościowego wychowania, w którym wychowawca jest wrażliwy na potrzeby i możliwości dziecka oraz zauważa i rozwija wszystkie sfery, integrując je ze sobą.

Psychologia dostarcza wielu szczegółowych i wycinkowych koncepcji natury, rozwoju, zachowania i psychiki ludzkiej. Pedagogika integralna zaś dąży do całościowego spojrzenia na wychowanka. Myślę, że zarówno jedno, jak i drugie podejście jest potrzebne w wychowaniu, rehabilitacji czy terapii dzieci i młodzieży. Psychologia dostarcza wskazówek postępowania w indywidualnych przypadkach, pokazując m.in. prawidłowości rozwoju, zagrożenia, możliwości i potencjał człowieka, a podejście integralne umożliwia całościowe spojrzenie na wychowanie i powiązanie ze sobą poszczególnych sfer, mające na celu przyszłe dobro rozwojowe. Bez ujęć wycinkowych nie udałoby się zintegrować wiedzy o rozwoju i wychowaniu, a bez ujęcia całościowego nie zostałyby docenione takie obszary jak np. rozwój duchowy.

BIBLIOGRAFIA

Bis D., Opiela M.L. (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.

Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005.

Dziewiecki M., *Integralne wychowanie w katechezie szkolnej*, <http://www.diecezja.radom.pl/home-mainmenu-1/czytelnia/74-artykuly-rone-ale-ciekawe/285-integralne-wychowanie-w-katechezie-szkolnej> [dostęp: 17.08.2014].

Giussani L., *Ryzyko wychowawcze*, Jedność, Kielce 2002.

²⁵ Zob. M. Gejdoś, *Troska o integralny rozwój i wychowanie człowieka*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 208.

²⁶ A. Rynio, *Integralne wychowanie osoby w nauczaniu Jana Pawła II*, w: D. Bis, M.L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 17.

- 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*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 17-37.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. III, PWN, Warszawa 2012.
- Kaczmarek B., Markiewicz K., Orzechowski S. (red.), *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, Wyd. UMCS, Lublin 2001.
- Niemirowski T., *O naturze i wspomaganii rozwoju umysłowego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2008.
- Nowak M., Ożóg T., Rynio A. (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 2000.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Wyd. PWN, Warszawa 2000.
- Rzechowska E., *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Turner J., Helms D., *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.

Ks. MARIUSZ SZTABA

*Zagadnienie duchowości i religijności
w integralnym wychowaniu osoby*

The issue of spirituality and religiosity in the integral upbringing of a person

ABSTRACT

The spirituality and religion are the ambiguous terms, thus they are difficult to define. However, those issues are very significant because they indicate the essential reality concerning the whole truth about a human being. They are fundamental to the integral education and upbringing. The suggested article presents the initial analysis of those issues in the light of classical realism philosophy. The article indicating the wide understanding of religious education draws the attention to its essential need in the integral process of upbringing. The analysis conducted in the article allows us to confirm the significant fact that the Christian education, which is real and universal, values the importance of spirituality and religiousness in the integral education of a person.

Duchowość oraz religia i religijność są pojęciami wieloznacznymi, przez co trudnymi do zdefiniowania. Są to jednak pojęcia bardzo ważne, bo wskazują na istotną rzeczywistość dotyczącą pełnej prawdy o człowieku i mają fundamentalne znaczenie dla integralnej edukacji (kształcenia i wychowania). Proponowany artykuł prezentuje wstępną analizę tych pojęć w świetle klasycznej filozofii realistycznej. Wskazując zaś na szerokie rozumienie wychowania religijnego, zwraca uwagę na jego potrzebę w procesie integralnego wychowania. Analizy prowadzone w artykule pozwalają potwierdzić znaczący fakt, że wychowanie chrześcijańskie, będąc uniwersalne i realistyczne, docenia znaczenie duchowości i religijności dla integralnego wychowania osoby.

Key words:

spirituality, soul, religion, religiousness, religious education, the Christian education
duchowość, dusza, religia, religijność, wychowanie religijne, wychowanie chrześcijańskie

WSTĘP

Duchowość oraz religia i religijność są pojęciami wieloznacznymi, przez co trudnymi do zdefiniowania. Są jednak bardzo ważne, bo wskazują na istotną rzeczywistość dotyczącą pełnej prawdy o człowieku, a przez to są fundamentalne dla integralnej edukacji (kształcenia i wychowania)¹. Poza tym, tak jak oświeceniowo-modernistyczna tradycja myślenia była wymierzona przeciwko religii (przede wszystkim chrześcijańskiej), dopuszczając jej istnienie tylko jako zracjonalizowanego projektu w wymiarze natury, tak ponowoczesne myślenie akceptuje religię/duchowość w jej nieracjonalności, sprzyjając indyferentyzmowi

¹ Dostrzegając niejednokrotnie problematyczność i niejasność przy używaniu takich pojęć jak: „wychowanie chrześcijańskie”, „edukacja chrześcijańska” oraz „wychowanie katolickie”, „edukacja katolicka”, pragnę podkreślić następujące fakty. Choć w dokumentach Kościoła katolickiego używa się terminów „wychowanie chrześcijańskie” oraz „edukacja chrześcijańska”, to w gruncie rzeczy myśli się o „wychowaniu katolickim” i „edukacji katolickiej”. To prawda, że istnieje wspólny fundament wychowania we wszystkich wyznaniach chrześcijańskich (katolików, prawosławnych, protestantów i anglikanów), którym jest Objawienie. Oprócz tego jednak poszczególne wyznania często kierują się odmienną tradycją i nauczaniem swojego Kościoła bądź wspólnot. Dlatego w przypadku Kościoła katolickiego słuszniej byłoby mówić o „wychowaniu katolickim” bądź „edukacji katolickiej”, albo o „edukacji/wychowaniu chrześcijańskim o orientacji katolickiej”. W przemówieniach Benedykta XVI można było zauważyć to istotne rozróżnienie. Być może, Kościół katolicki posługuje się terminami edukacji/wychowania chrześcijańskiego ze względów ekumenicznych, co niewątpliwie znalazło swój oficjalny początek na Soborze Watykańskim II i zaowocowało Deklaracją o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*. Dlatego też w Kodeksie Prawa Kanonicznego z 1983 r. prawodawca posługuje się zamiennie wyrażeniami: „wychowanie katolickie” i „wychowanie chrześcijańskie” (kan. 217; 226 § 1; 774 § 2; 793 § 2; 794 § 2; 798). I jeszcze jeden znamieny fakt. W przeważającej części posługujemy się w języku polskim pojęciami: „wychowanie chrześcijańskie” oraz „wychowanie katolickie”, „bojąc się” używać terminów „edukacja chrześcijańska” czy też „edukacja katolicka”. Problem polega na tym, że termin „edukacja” występujący w nowożytnych językach zachodnich (również w języku łacińskim) tłumaczy się w języku polskim jako „wychowanie”. A przecież pojęcie „edukacja” oznacza zarówno kształcenie, jak i wychowanie, a także opiekę i różne działania profilaktyczne i korekcyjne. W deklaracji *Gravissimum educationis* oraz w Kodeksie Prawa Kanonicznego z 1983 r. pojawia się termin „edukacja” (np. kan. 226 § 2, kan. 793-795). Piotr Kroczek, analizując znaczenia terminów „edukacja” i „wychowanie” w prawie kanonicznym i prawie polskim, stwierdza, że „podsumowując kwerendę znaczenia zasadniczego dla niniejszej pracy terminu, można powiedzieć, że zarówno słowo „wychowanie” użyte przez polskiego ustawodawcę, jak i *educatio*, funkcjonujące w prawie kościelnym, oznaczają całokształt zabiegów mających na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie, słowem – pielęgnowanie, wychowanie i wykształcenie” (zob. *Wychowanie – optyka prawa polskiego i prawa kanonicznego*, WN UPJPII, Kraków 2013, s. 10). Wydaje się więc słuszne stwierdzenie, że jeśli Kościół katolicki naucza o wychowaniu chrześcijańskim, to w gruncie rzeczy naucza o edukacji chrześcijańskiej o orientacji katolickiej, inaczej mówiąc – o edukacji katolickiej.

rozumianemu jako pluralizm dowolnych treści religijnych, co w praktyce skutkuje dostosowaniem religii do ludzkich oczekiwań i pragnień.

Zasygnalizowane powyżej problemy stały się wyzwaniem do napisania tego artykułu. Autor nie rości sobie jednak prawa do ich całkowitego rozwiązania. Co więcej, zdaje sobie sprawę z tego, że domagają się one poważnych, dogłębnych analiz i studiów. Poniższy artykuł zaś zarysowuje tylko pole badawcze, stanowiąc przygotowanie do ważnej, merytorycznej dyskusji na temat znaczenia duchowości i religijności w integralnym wychowaniu osoby.

Na początku artykułu ukazuje się znaczenie antropologii adekwatnej do integralnego wychowania. Następnie analizuje się pojęcia i fakt duchowości w sensie ogólnoludzkim oraz fakt religii i religijności. W dalszej kolejności poddaje się refleksji pojęcie „wychowania religijnego”. Po zaprezentowaniu tych zagadnień, autor „wchodzi” na teren wychowania chrześcijańskiego, dokonując jego wstępnej konfrontacji z wcześniej zasygnalizowanymi problemami. Całość analiz zamyka podsumowanie, w którym na podstawie badań stwierdza się, że wychowanie chrześcijańskie, będąc jednocześnie integralne i uniwersalne, jest miejscem formacji duchowej i szeroko pojętego wychowania religijnego.

1. WŁAŚCIWA ANTROPOLOGIA U PODSTAW INTEGRALNEGO WYCHOWANIA

Koncepcja wychowania zależy od koncepcji człowieka (antropologii)². Integralne wychowanie domaga się niewątpliwie integralnej i odpowiedniej antropologii. Wskazywał na to Jan Paweł II, dla którego troska o człowieka zajmowała centralne miejsce w nauczaniu i pracy duszpasterskiej³. Jego zdaniem, właściwa antropologia pozwala „rozumieć i tłumaczyć człowieka w tym, co istotowo

² Są różnego rodzaju antropologie: przyrodnicza, społeczno-kulturowa, filozoficzna i teologiczna. Dwie pierwsze przybierają charakter głównie deskryptywny, dwie ostatnie zaś podejmują próbę eksplikacji natury ludzkiej oraz zawierają elementy wartościująco-normatywne. S. Kowalczyk, zdając sobie sprawę z różnorodności filozoficznych koncepcji człowieka tworzonych na przestrzeni wieków, klasyfikuje je w kilka dominujących nurtów: a) ewolucyjno-kosmologiczny (G.W.F. Hegel, A.N. Whitehead, P. Teilhard de Chardin); b) materialistyczno-socjologiczny (L. Feuerbach, K. Marks, F. Engels); c) materialistyczno-mechanistyczny (B. Russell, C. Levi-Straus, T. Kotarbiński); d) materialistyczno-witalistyczny (F. Nietzsche, S. Freud); e) fenomenologiczny (M. Scheler, M. Heidegger, R. Ingarden), egzystencjalno-indywidualistyczny (S. Kierkegaard, J.P. Sartre); f) egzystencjalno-dialogiczny (K. Jaspers, G. Marcel, ks. J. Tischner); g) personalistyczno-aktywistyczny (J. Maritain, E. Mounier i K. Wojtyła). Zob. S. Kowalczyk, *Antropologia filozoficzna – koncepcja, metody, problematyka*, w: *Antropologia*, red. S. Janeczek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 17-18.

³ Zob. A. Różyło, ks. M. Sztaba (red.), *Człowiek w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty adekwatnej antropologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014.

ludzkie⁴. U podstaw takiej antropologii, która prezentuje interdyscyplinarną wiedzę o człowieku⁵, znajduje się całościowe doświadczenie człowieka, zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Dzięki takiemu ujęciu antropologia jest zdolna do przeciwstawienia się różnego rodzaju redukcjonizmom w rozumieniu człowieka, generującym tzw. błąd antropologiczny⁶.

Pełny obraz człowieka-osoby wskazuje m.in. na to, że:

1. Człowiek – i tylko on – jest bytem rozumnym, wewnętrznie wolnym, zdolnym rozpoznawać dobro i zło moralne, dzięki czemu jest najdoskonalszą istotą w świecie stworzonym.
2. Człowiek jest integralnym bytem duchowo-zmysłowo-cielesnym, zorientowanym ku Bogu jako Absolutowi. Składa się więc z duszy i ciała, które tworzą naturę człowieka (dualistyczne ich ujmowanie jest błędem).
3. Człowiek jest zarówno bytem jednostkowym, jak i społecznym (tzn. nie jest „samotną wyspą” – błąd indywidualizmu).
4. Człowiek nie jest w pełni doskonały, zaktualizowany. Jako byt potencjalizowany, jest otwarty, nastawiony na ciągły rozwój.
5. Człowiek jest bytem przygodnym.
6. Człowiek nie jest z natury dobry (owoc grzechu pierworodnego). Jest zdolny do czynienia zarówno dobra, jak i zła moralnego, czego nie uwzględnia naturalizm⁷.

Powyżej zasygnalizowane fakty dotyczące człowieka zwracają uwagę na to, że wśród licznych określeń charakteryzujących jakiś aspekt jego egzystencji i działalności, takich jak: *homo sapiens*, *homo creator*, *homo morale*, *homo axiologicus*, *homo psychologicus*, *homo sociologicus*, *homo biologicus*, *homo politicus*, *homo aestheticus*, *homo oeconomicus*, *homo ludens*, *homo consummens*, *homo globatus*, *homo faber*, nie może zabraknąć tych, które wskazują na duchowy i religijny wymiar osoby: *homo spiritualis* oraz *homo religiosus*. Co więcej, te dwa wymiary mają fundamentalne znaczenie dla zrozumienia pełnej prawdy o człowieku, jego godności i niepowtarzalności.

⁴ Zob. Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku”*, t. I, RW KUL, Lublin 2001, s. 51.

⁵ Takie zadanie stawia sobie antropologia pedagogiczna, która stara się scalać wiedzę o człowieku prezentowaną przez różnego rodzaju antropologie.

⁶ Historia antropologii i filozofii społecznej pokazuje, że dziejom dawnym i współczesnym towarzyszą błędne, tzn. redukcyjne, koncepcje człowieka, pociągające za sobą niszczące konsekwencje, zarówno dla życia jednostkowego, jak i społecznego. Jan Paweł II nazwał je, w kontekście socjalizmu, „błędem antropologicznym”. Zob. Encyklika *Centesimus annus*. W stulecie encykliki Leona XIII *Rerum novarum* (01.05.1991), nr 13; por. także A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), *Błąd antropologiczny*, PTTA, Lublin 2003.

⁷ Więcej piszę na ten temat, analizując ontologiczne i antropologiczne podstawy wychowania społecznego, w monografii: *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, TN KUL, Lublin 2012, s. 191-260.

Należy jednak zauważyć i podkreślić, że różnorakie „błędy antropologiczne” fałszują prawdę o duchowości człowieka i owocują zdeformowaną wizją religii i religijności. Do tych deformacji można zaliczyć⁸:

- oświeceniowe rozdzielanie rozumu i wiary, skutkujące postawieniem tylko na „czysty rozum”, i uznanie wszystkiego, co nie wypływa z rozumu, za „przesąd”;
- agnostycyzm kantowski, wykluczający możliwość rozstrzygnięcia problemu istnienia Boga na drodze poznania rozumowego i powiązanie religii tylko ze sferą uczuć i woli;
- antropocentryzm Feuerbacha, twierdzącego, że to człowiek stworzył Boga i religię, przez co nie ma ona żadnego obiektywnego uzasadnienia;
- proces „deifikacji” człowieka, dążący do postawienia go w miejsce Boga (Marks, Nietzsche, Freud, Sartre), w przekonaniu, że człowiek jest absolutnie samowystarczalny, będąc kreatorem siebie i historii (autosoteriologia);
- pozytywistyczne i scjentystyczne zawężenie pola poznania ludzkiego i prymat kultury naukowo-technicznej, skutkujące skierowaniem wszystkich wysiłków na ziemię (teryzm), na życie doczesne (sekularyzm) oraz na życie, jakby Boga nie było (laicyzacja);
- postmodernistyczne odrzucanie pojęcia ludzkiej natury wspólnej wszystkim i przejawiającej się w każdym człowieku⁹ oraz duchowości, a także negowanie stałej tożsamości człowieka (zagubienie ontycznego fundamentu wspólnoty)¹⁰;
- zmniejszenie wartości i pozycji prawdy w kulturze (religia, nauka, etyka, sztuka) na korzyść skuteczności pragmatycznej.

Znając wielorakie zagrożenia dla pełnej prawdy o człowieku, przypatrzymy się obecnie zagadnieniu duchowości i religijności osoby.

2. POJĘCIE DUCHOWOŚCI CZŁOWIEKA

Idea duchowości w sensie ogólnoludzkim zasadza się na idei ducha¹¹. Problematyka duchowości występuje zarówno w filozofiach o nastawieniu idealistycz-

⁸ Zob. Z. Zdybicka, *Rola „zmysłu religijnego” na tle kultury współczesnej*, w: *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „zmysłu religijnego” Luigi Giussanigo w kształtowaniu osoby*, red. A. Rynio, Wyd. „Jedność”, Kielce 2001, s. 104.

⁹ Zob. P. Duchliński, G. Hołub (red.), *Oblicza natury ludzkiej*, WAM, Kraków 2010.

¹⁰ Zob. S. Kowalczyk, *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Wyd. Polwen, Radom 2004.

¹¹ Analiza faktu duchowości człowieka domaga się odpowiedzi na wiele pytań szczegółowych, np.: Co to jest duchowość? Jaki jest zakres, treść i ewolucja tego pojęcia? Jaka antropologia pozwala w pełni uchwycić fenomen duchowości człowieka? Jakie są metodologiczne drogi poznania

nym, spirytualistycznym, jak i w teoriach nurtu perypatetyckiego o nastawieniu realistycznym (klasyczna filozofia pierwsza – metafizyka, tomizm, neotomizm itp.) oraz w pedagogice¹². Oprócz systemów filozoficznych, pojęcie duchowości obecne jest w różnych religiach. Chociaż w chrześcijaństwie od początku mówiono o duchowości (życie według Ducha Świętego), to jednak sama nazwa upowszechniła się w terminologii teologicznej dopiero za sprawą czterotomowego dzieła P. Pourratta *Histoire de spiritualité* (1918-1928)¹³.

Wieloznaczność i niejasność tego terminu często prowadziły i nadal prowadzą do upraszczających uogólnień i niebezpiecznych dwuznaczności. W naukach humanistycznych duchowość rozumie się najczęściej jako element ludzkiej natury przeciwstawny cielesności¹⁴. Duchowość rozumiana jest, w kontekście nauk humanistycznych, jako sfera przeżywania wartości ponadmaterialnych (etycznych – dobro; estetycznych – piękno; poznawczych – prawda) i ich realizacji w celu rozwijania naturalnych zdolności i dyspozycji osoby, aby była zdolna tworzyć kulturę. W takim znaczeniu używano tego terminu w klasycznej pedagogice kultury (np. B. Nawroczyński w pozycji: *Życie duchowe – zarys filozofii kultury*, z 1947 r.)¹⁵.

Analizy dokonywane przez filozofów¹⁶ i teologów duchowości wykazują, że o wiele głębszy sens duchowości ludzkiej nadaje filozofia realistyczna, posilkująca

duchowości? Jakie są antropologiczne podstawy duchowości człowieka? Jakie są relacje pomiędzy duchowością a duszą ludzką? Jakie są związki pomiędzy duchowością a doświadczeniem religijnym i wiarą? Czy każda duchowość religijna (konfesyjna) ma coś ważnego i twórczego do zaproponowania pedagogice i wychowaniu? Jaka jest istota duchowości w chrześcijaństwie? Jaka duchowość sprzyja tworzeniu odpowiedniej, realnej i integralnej pedagogiki oraz integralnemu wychowaniu? Odpowiedzi na te pytania poszukuję w artykule: *Jaka pedagogika i jaka duchowość? W poszukiwaniu adekwatnej, realnej i integralnej koncepcji pedagogiki*, w: *Wychowanie: czy może „obejść się” bez duchowości?*, red. J. Bartoszewski, J. Swędrak, E. Struzik, WSHE Sieradz, Mellow, Sieradz 2013, s. 114-134.

¹² O obecności, ale także przyczynach braku duchowości w pedagogice w pewnych okresach historii, piszę tamże, s. 114-117; zob. także: J. Kostkiewicz, *Duchowość jako wartość i obszar wspierania rozwoju człowieka dorosłego*, w: *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. taż, Wydawnictwo KUL Lublin 2004, s. 141-152; taż, *Warstwa duchowa w teoriach pedagogicznych XX wieku – W. Flitner, S. Hessen, S. Kunowski*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 175-186.

¹³ Zob. M. Chmielewski, *Metodologia duchowości katolickiej*, w: *Teologia duchowości katolickiej*, red. W. Słomka, M. Chmielewski i in., RW KUL, Lublin 1993, s. 50.

¹⁴ Zob. tamże.

¹⁵ Zob. I. Werbiński, *Jedność i wielość duchowości*, w: tamże, s. 70. W szeroko pojmowanej pedagogice humanistycznej fenomen duchowości służy „uczłowieczaniu” jednostki ludzkiej, gdyż dzięki niej człowiek jest w stanie uwolnić się od deterministycznych uwarunkowań. Ponadto duchowość „skierowuje” osobę na wartości duchowe (poznawcze, moralne, religijne i estetyczne).

¹⁶ Szczególne miejsce w dziele odkrywania i uzasadniania duchowości i religijności osoby zajmuje polska szkoła filozofii klasycznej, wywodząca się od naukowców związanych z Wydziałem Filozo-

się teologią. Nie znaczy to jednak, że teologiczne rozumienie duchowości jest wolne od wieloznaczności. Na terenie teologii dokonuje się specyfikacji pojęć, które choć często uznaje się za synonimy duchowości, to jednak w rzeczywistości nimi nie są. Chodzi o takie terminy jak: ascetyka, mistyka, życie duchowe, życie wewnętrzne, doskonałość, pobożność. Nie dokonując tutaj ich rozróżnienia, pragnę tylko zwrócić uwagę na trudność wyraźnego zdefiniowania pojęcia „duchowość”¹⁷.

W świetle metodologii duchowości katolickiej przyjmuje się, że duchowość to dynamiczny sposób bycia podmiotu w relacji do jakiegoś przedmiotu, postawa zawierająca następujące elementy: intelektualno-poznawczy, emocjonalno-wartościujący i behawioralny. Duchowość to postawa osoby wobec kluczowych wartości o znaczeniu egzystencjalno-soteriologicznym (wartości moralne, religijne, duchowe), to stała dyspozycja osoby nabyta w długim procesie doświadczenia lub przemieniającego nawrócenia.

Duchowość oznacza więc zajęte stanowisko, a zarazem gotowość do działania według niego. W tym znaczeniu „duchowość odnosi się do jakiejkolwiek wartości religijnej lub etycznej, a także każdej osoby, która wierzy w bóstwo lub transcendencję i kształtuje styl życia według własnych przekonań religijnych. Można zatem mówić nie tylko o duchowości chrześcijańskiej, kształtowanej przez Objawienie i łaskę w Kościele, ale również o duchowości zen, buddyjskiej, hebrajskiej, mużłmańskiej i tak dalej”¹⁸.

2.1. DUCHOWOŚĆ CZŁOWIEKA A DUSZA LUDZKA

Osoba nie może przejawiać duchowości, jeśli w jakiś sposób nie jest duchem. Taki sposób rozumowania i wnioskowania wyznaczają podstawowe zasady rozumienia całej rzeczywistości (*prima principia*) – zasada niesprzeczności i zasada racji dostatecznej. Jest to droga interpretacji człowieka w filozofii bytu¹⁹.

Analiza fenomenologiczna pozwala „uchwycić” duchowość osoby w postaci transcendencji osoby w czynie (będzie o tym mowa w dalszej części artykułu), analiza metafizyczna zaś wskazuje na człowieka jako byt duchowo-cielesny²⁰. Nie

fi KUL. Jej dokonania, w aspekcie interesującego nas zagadnienia, przybliży Maria M. Boużyk w książce, do której będę odwoływać się w tym artykule: *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Wyd. UKSW, Warszawa 2013.

¹⁷ Zob. M. Chmielewski, *Metodologia duchowości katolickiej*, s. 50-52.

¹⁸ Tamże, s. 54-55.

¹⁹ Zob. tamże, s. 224.

²⁰ K. Wojtyła napisze, że „zarówno sama rzeczywistość duszy, jak też rzeczywistość jej stosunku do ciała są w tym sensie rzeczywistością trans-fenomenalną i poza-doświadczalną. Równocześnie jednak całościowe i wszechstronne zarazem doświadczenie człowieka naprowadza nas na tę rze-

sposób bowiem pojąć ani wyjaśnić przejawów duchowości człowieka bez substancjalności – owej stałości pierwiastka duchowego w nim, tj. duszy ludzkiej²¹.

Nie analizując problemu istnienia i istoty duszy ludzkiej – gdyż można się odwołać do rzeczowych i dostępnych publikacji na ten temat²² – należy stwierdzić, że jest ona źródłem dynamizmów właściwych osobie: sprawczości²³ i transcendencji. Dusza jest formą substancjalną ciała, a więc aktem organizującym materię pierwszą do bycia ciałem ludzkim, a także czynnikiem konstytuującym osobę. Rozum i wola jawią się w tym kontekście jako władze natury duchowej o charakterze dynamicznym i potencjalnym²⁴. Dusza, jako zasada życia, stanowi o jedności człowieka mimo jego złożoności (różne dynamizmy i poziomy funkcjonowania człowieka). Odpowiada ona za *integrację osoby w czynie*, będącą komplementarnym aspektem transcendencji²⁵. We wspomnianej integracji chodzi o podporządkowanie dynamizmu somatycznego (m.in. popędów) i psychicznego (emotywności i emocjonalności) kontroli rozumu i woli, tak aby te dynamizmy brały czynny udział w samostanowieniu²⁶, czyli w urzeczywistnianiu się wolności osoby ludzkiej.

czywistość, i to zarówno na rzeczywistość duszy, jak też jej stosunku do ciała. I nie na żadnej innej drodze, tylko na drodze doświadczenia człowieka, i jedna, i druga rzeczywistość została odkryta i stale bywa odkrywana metodą refleksji filozoficznej właściwej filozofii bytu, czyli metafizyce”. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. 3, TN KUL, Lublin 2000, s. 298. Prezentację metafizycznej analizy natury człowieka (duchowość i cielesność) zawiera praca M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię*, s. 179-190.

²¹ Zagadnieniem duszy od początku zajmowała się metafizyka, wskazując na człowieka jako byt złożony z duszy i ciała. Wielkie zasługi w tej materii ma Arystoteles, a później św. Tomasz z Akwinu, wskazujący na istotową niesprowadzalność ducha do materii i relacje zachodzące między nieśmiertelną duszą a materialnym ciałem, opisywane według teorii hylemorfizmu (zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 227-228, 299-300).

²² Zob. S. Judycki, *Istnienie i natura duszy ludzkiej*, w: *Antropologia*, red. tenże, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 121-177; P.S. Mazur, *Geneza duszy ludzkiej w ujęciu klasycznym*, w: *Wokół genezy człowieka. Studia i rozprawy*, red. tenże, Wyd. WAM, Kraków 2013, s. 31-53.

²³ W świetle refleksji K. Wojtyły, sprawczość jest rozumiana jako przeżycie „jestem sprawcą”. Sprawca czynu jest na początku swojego działania. Jest więc przyczyną, to znaczy tym, który wywołuje *fieri* oraz *esse* skutku. Osoba-podmiot musi uważać własny czyn za skutek swej sprawczości i za „pole swej odpowiedzialności”. W tym kontekście mówi się o moralnym charakterze czynu, moralność bowiem jawi się jako wewnętrzna właściwość czynów ludzkich (zob. M. Sztaba, *Jaka pedagogika i jaka duchowość?*, s. 123-124).

²⁴ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 226-227.

²⁵ Zob. tamże, s. 229-300.

²⁶ Samostanowienie jest czynnikiem ujawniającym strukturę *samoposiadania*, które z kolei jest warunkiem *samopanowania*. Aby człowiek mógł o sobie stanowić, musi siebie samego posiadać i sobie samemu panować. Samostanowienie implikuje więc określone struktury osoby. Samopanowanie oznacza właściwość osoby, dzięki której panuje ona nad własnymi dynamizmami. Samoposiadanie zaś to własność, której mocą osoba jest swoistą własnością – sama siebie posiada. Właściwość ta

Proces integracji polega m.in. na tym, że wola, wspierana poznaniem umysłowym, potrafi przejmować ze spontanicznych emocji to, co jest dobre, a odrzucać to, co złe. Dokonuje się to przez sprawności, które w etyce zwane są cnotami²⁷. To samo dotyczy popędów, ludzkiego ciała czy tego wszystkiego, co znajduje się na poziomie czysto wegetatywnym i co w swojej samorzutności czy też spontaniczności jest niezależne od właściwej sprawczości osoby, czyli od samostanowienia²⁸. Integracja osoby w czynie jawi się więc jako proces całego życia, polegający na ciągłym poddawaniu natury (z jej dynamizmami psychosomatycznymi) osobie (z jej dynamizmem samostanowienia i sprawczości)²⁹.

K. Wojtyła, analizując i opisując transcendencję i integrację osoby w czynie, zauważa, że chociaż te procesy przebiegają przez ciało i w nim się wyrażają, to jednak swoje źródło mają w duszy ludzkiej, która jest ich ostateczną zasadą. Osoby ludzkiej bowiem nie można utożsamiać z samym tylko ciałem³⁰.

2.2. TRANSCENDENCJA OSOBY W CZYNIE ZNAKIEM DUCHOWOŚCI CZŁOWIEKA

Transcendencja osoby jest znakiem duchowości człowieka³¹. Dla K. Wojtyły „transcendencja to drugie imię osoby”, ukazuje bowiem najpełniej najgłębsze warstwy struktury osoby³². Transcendencja osoby w czynie uwidacznia się poprzez sprawczość i samostanowienie, odróżniające osobę od natury³³. Przywoływany filozof wyróżnia dwa podstawowe znaczenia terminu „transcendencja”, związane z metafizyką i teorią poznania: transcendencję poziomą i transcendencję pionową.

Transcendencja pozioma to przekraczanie własnej podmiotowości w kierunku przedmiotu, dokonujące się zarówno w aktach poznawczych, jak i w aktach woli (chcienia). Akty te odznaczają się intencjonalnością, ponieważ są skierowane ku

jest bardziej pierwotna niż samopanowanie. Struktury samopanowania i samoposiadania stanowią o człowieku jako osobie. Decydują one o jego ontologicznej oryginalności, stanowiąc podstawę transcendencji (zob. tamże, s. 124-125).

²⁷ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 288-295.

²⁸ Między samorzutnym dynamizmem ludzkiej psychiki (uczucia, podniecenie, namiętności) a sprawczością osoby zarysowuje się wyraźne napięcie. K. Wojtyła określa je jako twórcze napięcie między uczuciem a wolą, domagające się integracji osoby w czynie (zob. tamże, s. 284, 290).

²⁹ Zob. tamże, s. 294.

³⁰ Zob. tamże, s. 245, 296-300; I. Mizdrak, *Osoba i natura w ujęciu Karola Wojtyły*, w: *Oblicza natury*, s. 137-158.

³¹ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 221-228.

³² Zob. tamże, s. 388.

³³ Zob. tamże, s. 125-133.

przedmiotom. Autor określa je jako transcendencję poznawczą i transcendencję wolitywną.

Fundamentalnym elementem *transcendencji poznawczej* osoby jest zdolność umysłu do ujmowania prawdy o rzeczywistości, szczególnie zaś prawdy o dobru oraz prawdy o przedmiotach jako wartościach-dobrach. Prawda ta się ujawnia w funkcjonowaniu sumienia. Rodzi ona zarazem powinność, wskazując na zależność dobra od prawdy. Przeżywana zaś powinność staje się warunkiem zaistnienia odpowiedzialności³⁴.

Wyrazem *transcendencji wolitywnej*, tzn. wychodzenia osoby w stronę drugiej osoby, są akty miłości. W metafizyce, rozważając naturę aktu miłości oraz jej twórczą funkcję, mówi się o bytowym charakterze miłości. Zdaniem Wojtyły, osoba ludzka transcenduje w aktach miłości dzięki temu, że w miłości ludzkiej obecne są elementy poznania (prawdy) i wolności³⁵.

Transcendencja pionowa jest właściwą transcendencją, zapewniającą osobie ludzkiej szczególne miejsce w przyrodzie. Polega ona na zwróceniu się podmiotu ku własnemu wnętrzu, gdzie odkrywa siebie jako przyczynę własnego działania. Transcendencja ta ujawnia się przede wszystkim w samostanowieniu³⁶. Wskazuje ona na właściwą transcendencję osoby w czynie, wyrażając istotną treść doświadczenia: „człowiek działa”, która określa nadrzędność „ja” osoby wobec własnego dynamizmu³⁷.

Transcendencja osoby w czynie określa więc szczególny rys struktury człowieka jako osoby-podmiotu, tzn. jego swoistą nadrzędność w stosunku do samego siebie i swoich różnych dynamizmów. Na doświadczeniu transcendencji osoby w czynie opiera się przekonanie o duchowości człowieka. Jest ona rozumiana nie tylko jako zaprzeczenie materialności (duchowe jest to, co niematerialne), ale również jako zjawisko o pozytywnym obliczu. Transcendencja osoby w czynie i wszystko, co o niej stanowi i na nią się składa, jest ujawnieniem duchowości: podmiotowość człowieka; wolna wola wyrażająca się w sprawczości; odpowiedzialność przejawia-

³⁴ Zob. tamże, s. 109; I. Dec, *Transcendencja człowieka w przyrodzie*, Wyd. PFTW, Wrocław 1994, s. 118-131.

³⁵ Zob. I. Dec, *Transcendencja człowieka w przyrodzie*, s. 133-163.

³⁶ Samostanowienie, w ujęciu K. Wojtyły, to wolność rozumiana w znaczeniu podstawowym. Wolność jawi się jako przejaw transcendencji osoby ludzkiej wobec istot żyjących w świecie, jako rys głęboko wpisany w naturę ludzką, będąc zarazem trudnym zadaniem (zob. tamże, s. 165-196).

³⁷ Zagadnienie transcendencji pionowej jest fundamentalne dla koncepcji wychowania moralnego i podstawowych wartości (dobro, prawda, wolność). Transcendencja pionowa przejawia bowiem swój dynamizm w kontekście intencjonalnych aktów poznania i chcenia, w których intelekt jest czynnikiem ukierunkowującym dynamizm woli. Jest to więc transcendencja przez sam fakt wolności – bycia wolnym w działaniu – którą zawdzięczamy samostanowieniu. Transcendencja pionowa jest właściwa nie tylko aktowi woli, ale obejmuje także akt poznawczy intelektu (K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 183).

jąca się jako przyporządkowanie wolności prawdzie i zależność od niej; zjawisko sumienia³⁸.

Dzięki doświadczeniu fenomenologicznemu, przekonanie o duchowości człowieka nie jest czymś abstrakcyjnym, ale ma swój kształt widzialny, gdyż „duchowość jest otwarta dla oglądu, a także dla wglądu. Ów kształt – kształt transcendencji – jest konkretnym kształtem istnienia człowieka, owszem, jest kształtem życia. Człowiek jako osoba żyje i spełnia siebie w tym kształcie”³⁹.

2.3. INTEGRALNE WYCHOWANIE WOBEC POTENCJALNOŚCI DUCHOWOŚCI CZŁOWIEKA

O przejawach duchowości człowieka była już mowa wcześniej. Obecnie zatrzymujemy się nad zagadnieniem duchowej potencjalności człowieka, związanej z dynamicznością i potencjalnością rozumu i woli, które jako władze duszy są natury duchowej. Wychowywać rozum i wolną wolę to przyczyniać się do tego, aby w życiu każdego człowieka dokonywała się transcendencja i integracja osoby w czynie. Procesy te trwają całe życie. Jawią się jako podstawowe zadanie dla pedagogiki w kontekście integralnego kształcenia i wychowania. Chociaż zadanie to brzmi jako nowe i bardzo trudne do realizacji, to w rzeczywistości jest ono organicznie związane z klasycznym poniekąd postulatem kształcenia charakteru, w którego skład wchodzi: formacja rozumu, woli i uczuć⁴⁰.

„Owocowanie” duchowości człowieka w codziennym życiu zależy więc od wychowania rozumu, wolnej woli i uczuć/emocji. Być może, w tym kontekście warto się zastanowić, czy dążąc do właściwej edukacji osoby, nie jest lepiej – szukając aksjologicznych podstaw tego procesu – oprzeć swoją pracę pedagogiczną na cnotach kardynalnych (roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo) i wartościach autotelicznych, absolutnych (prawda, dobro, piękno, miłość, godność osobowa)⁴¹, zamiast konstruować programy edukacyjne na podstawie wciąż zmieniających się i kreowanych wartości relatywne.

Fundamentalną tezę aksjologiczną realizmu filozoficznego jest przekonanie, że wartości istnieją obiektywnie i mogą być poznawane oraz racjonalnie oceniane przez człowieka dzięki racjonalności jego myślenia. Wartości tworzą

³⁸ Zob. tamże, s. 222-223.

³⁹ Tamże, s. 223.

⁴⁰ Zob. np. A. Piątkowska, K. Stępień (red.), *Wychować charakter*, Gaudium, Lublin 2005, s. 115-165.

⁴¹ Zob. M. Sztaba, *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Wyd. Benedyktynów Tyniec, Kraków 2011, s. 259-303.

hierarchię, której pluralizm nie może zniweczyć ani zatrzeć. Oprócz wartości instrumentalnych (witalnych, użytecznościowych, przyjemnościowych) są cnoty i wartości absolutne, które pomagają w procesie wychowania i samowychowania człowieka, przyczyniając się do usprawniania jego władz: prawda usprawnia rozum, dobro – wolę, a piękno – uczucia⁴². Istotą bowiem wychowania jest pomoc wychowankowi w nawiązaniu relacji z rzeczywistością⁴³, z tym, co prawdziwe, słuszne, dobre, piękne i wartościowe (M. Gogacz)⁴⁴. W pedagogice realistycznej bardzo mocno podkreśla się fakt, że to nie idee i wartości wychowują, ale osoba, która sama jest wychowana, mądra i zdolna do kochania, gdyż wychowanie to sprawa serca (obecności i uważnej miłości)⁴⁵. Wychowanie należy oprzeć na naturze bytu (ontologii wychowanka), a nie na zmieniającej się kulturze i wartościach.

Opisywana powyżej duchowa potencjalność człowieka to konkretne pole do zagospodarowania przez pedagogikę dla edukacji na miarę całego człowieka. Czy duchowość się objawi i urzeczywistni w życiu konkretnego człowieka, zależy to w dużej mierze od różnorodnych działań pedagogicznych (teoretycznego namysłu nad człowiekiem i konkretnego, przemyślanego działania – pedagogii).

Dotychczasowa analiza dotycząca duszy ludzkiej i duchowości człowieka wskazuje na ten rodzaj duchowości, który jest wspólny wszystkim ludziom. Należy jednak zauważyć, że dusza, oprócz tego, że jest substancjalną zasadą duchowości człowieka (rozum, wolna wola), jest także jednym ze źródeł życia duchowego związanego z życiem religijnym. Stefan Kunowski, omawiając cechy charakterystyczne duchowości człowieka, wskazywał na jej otwartość na głębię metafizyczną, podkreślając, że w swym wnętrzu dąży ona do poznania Absolutu i zjednoczenia z Bogiem⁴⁶.

⁴² Ideał wychowawczy greckiej kultury zwany *kalokagathia* (gr. *kalos-agathos* – dobry i piękny) polegał na usprawnianiu władz duchowych człowieka (zob. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin, Warszawa 2008, s. 371-376).

⁴³ Tak rozumie wychowanie filozofia realistyczna i każdy autentyczny pedagog, np. Luigi Giussani określał wychowanie jako wprowadzanie w pełni rzeczywistości.

⁴⁴ Zob. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, s. 309-313.

⁴⁵ K. Wojtyła napisze, że „wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym – wychowuje się bowiem zawsze i tylko osobę, zwierzę jedynie można tresować – równocześnie twórczość w tworzywie całkowicie ludzkim; wszystko, co z natury zawiera się w wychowywanym człowieku, stanowi tworzywo dla wychowawców, tworzywo, po które winna sięgać ich miłość. Do całokształtu tego tworzywa należy także to, co daje Bóg w porządku nadnatury, czyli miłość”. *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 2001, s. 54. Zob. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, s. 321-343.

⁴⁶ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 189-190.

3. FAKT RELIGII I RELIGIJNOŚCI

Jak ukazuje Z. Zdybicka w swoich analizach, religia w ujęciu realistycznej filozofii klasycznej⁴⁷ „jest realną i dynamiczną relacją osobową człowieka do osobowego Absolutu, od którego człowiek jest zależny w istnieniu oraz działaniu i który jest jego ostatecznym celem, nadającym sens jego życiu (przyczyna sprawcza i celowa)”⁴⁸. W tej definicji widać bliskość myślenia filozoficznego i chrześcijańskiego, z troski o pełne przedstawienie problemu religii. Zresztą poznanie nadnaturalne – Objawienie – „nie niszczy” naturalnego, a rozważania filozoficzne są autonomiczne wobec poznania teologicznego⁴⁹.

Metafizyczne wyjaśnianie religii i religijności w odwołaniu do struktury ontycznej człowieka (byt przygodny i potencjalny) pozwala dostrzec znamieny fakt, a mianowicie to, że „religia jako osobowe odniesienie człowieka do Boga jako celu ostatecznego stanowi oś czy fundament moralnego dynamizmu człowieka. Toteż eliminacja tego odniesienia to nie tylko pominięcie jakiegoś segmentu moralności, ale przebudowa, a właściwie destrukcja porządku moralnego”⁵⁰. Szczególnie w chrześcijaństwie widoczne są związki religii i moralności, dzięki czemu ma ono moc nadawać życiu ludzkiemu kształt pełni i szczęścia, wpływając istotnie na osiągnięcie przez człowieka dojrzałości. E. Gilson, komentując teologię moralną św. Tomasza, zauważył, że moralność bez religii jest oczywiście możliwa, ale dla chrześcijanina pozostaje niedorzecznością⁵¹. Prawdą jest także fakt, że nie można zredukować religii tylko do moralności ani pozbawiać moralności kontekstu religijnego⁵².

Z religią – oprócz moralności – wiąże się organicznie religijność. Doświadczenie zewnętrzne i wewnętrzne faktu ludzkiego pozwala stwierdzić filozofom tradycji realistycznej, że człowiek z natury jest otwarty na Absolut – Boga (*capax Dei*) – przez co religijność jest jego naturalną inklinacją⁵³. Ponieważ integralny rozwój człowieka oznacza wieloaspektową realizację osobowych potencjalności (poznaw-

⁴⁷ Problem religii i religijności różnie jest rozumiany i interpretowany, w zależności od typu filozofii religii: klasycznej, scjentyistycznej lub pozaracjonalnej (M.M. Bouzyk, *Wychowanie otwarte na religię*, s. 127-133).

⁴⁸ Z. Zdybicka, *Próba filozoficznego określenia religii*, w: *taż*, *Człowiek i religia*, TN KUL, Lublin 1993, s. 270-318.

⁴⁹ Zob. M.M. Bouzyk, *Wychowanie otwarte na religię*, s. 134-140.

⁵⁰ Zob. *tamże*, s. 240.

⁵¹ Zob. *tamże*, s. 292.

⁵² Zob. M. Sztaba, *Etyka i moralność a chrześcijaństwo. Czy jest sens zastępowania lekcji religii lekcją etyki?*, „Katecheta” 2012, nr 2, s. 35-42. Problematykę tę analizuje i prezentuje w swojej myśli J. Ratzinger – Benedykt XVI. Zob. M. Sztaba (oprac.), *Benedykt XVI. «Aby na nowo odkryć radość w wierze...»*. *Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątplenia i ateizmu*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2014.

⁵³ Zob. M.M. Bouzyk, *Wychowanie otwarte na religię*, s. 161-179.

zych, moralnych, społecznych, twórczych i religijnych), religijność można więc rozumieć jako sprawność moralną (cnotę), która kształtuje się w konkretnych aktach religijnych (w ascezie, modlitwie itp.) i do rozwoju potrzebuje kontekstu określonej religii, nie ma bowiem religijności poza konkretną religią. Religijność jest więc aktualizowaniem ludzkich potencjalności, w tym religijnych, poprzez usprawnianie ludzkiego działania i źródeł tego działania, tj. władz duchowych⁵⁴.

Religijność, jak każda cnota, jest wprowadzaniem porządku rozumu w to, co nierozumne. Jest umiejętnością zachowania równowagi pomiędzy nadmiarem (oddawanie czci komuś, komu się ona nie należy; oddawanie czci w sposób niewłaściwy lub w nieestosownych okolicznościach) a niedomiarem (Bóg przewyższa człowieka doskonałością, gdyż jest Absolutem, i człowiek nigdy nie zdoła oddać Bogu tyle, ile mu się należy). Jeśli wszystkie cnoty kardynalne mają charakter środków do ostatecznego celu ludzkiego życia, to religijność, jako cnota bezpośrednio kierująca człowieka do celu, jawi się jako najdoskonalsza cnota moralna. Cnota religijności tworzy zespół przedmiotów wartościowego ludzkiego postępowania. Oczywiście religijność, podobnie jak inne cnoty, wymaga od człowieka pracy nad sobą⁵⁵.

Takie rozumienie religii i religijności pozwala stwierdzić, że stanowią one składniki szeroko rozumianej kultury duchowej i są częścią moralnego życia człowieka, przez co religijność ma wymiar codzienny, łącząc się np. z życiem rodzinnym, społecznym, naukowym, zawodowym czy też obywatelskim. Poza tym religia i religijność pełnią ważne funkcje w integralnym rozwoju człowieka i społeczeństw⁵⁶. Zaprezentowane wyżej tezy odnoszące się do religii i religijności w pełni dotyczą chrześcijaństwa⁵⁷.

⁵⁴ Zob. tamże, s. 333-334.

⁵⁵ Zob. tamże, s. 234-248.

⁵⁶ Benedykt XVI w encyklice *Caritas in veritate* wskazując na religię jako istotny czynnik w integralnym rozwoju ludzkim – zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym – podkreślił zarazem, że nie wszystkie religie służą rozwojowi człowieka, gdyż nie kierują się w swoim nauczaniu i działaniu kryterium prawdy i miłości, według zasady: „cały człowiek i wszyscy ludzie”. Niektóre religie zamykają „społeczństwo w statycznych kastach społecznych, w magicznych wierzeniach, lekceważących godność osoby ludzkiej, w postawach uległości wobec tajemnych sił”. Ponadto, w dobie pluralizmu kultur i religii oraz synkretyzmu religijnego, nowe ruchy religijne (sekty, duchowość pogranicza itd.) oraz pewne kultury o podłożu religijnym „nie przyjmują w pełni zasady miłości i prawdy i w konsekwencji hamują prawdziwy rozwój ludzki albo wprost mu przeszkadzają” lub izolują człowieka „w poszukiwaniu indywidualnego dobrobytu, ograniczając się do zaspokojenia jego oczekiwań psychologicznych”. Stają się przez to „czynnikiem rozproszenia i braku zaangażowania” (nr 55).

⁵⁷ Wyjątkowość chrześcijaństwa spośród innych religii, rozumianego jako synteza wiary-rozumu-życia, wraz z ukazaniem jego różnorodnych funkcji, prezentuję w artykule: *Inspirująca moc chrześcijaństwa w rozwiązywaniu współczesnych problemów społecznych. W poszukiwaniu sił społecznych i kapitału społecznego w religii chrześcijańskiej*, w: *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, red. M. Sobiecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski, WA Żak, Warszawa 2013, s. 185-206.

4. ŻYCIE DUCHOWE – DOŚWIADCZENIE RELIGIJNE I WIARA

Jeżeli analizowana i opisywana dotychczas duchowość jest wspólna wszystkim ludziom, z racji tego samego źródła, jakim jest rozumna dusza ludzka, to już życie duchowe/religijne nie jest jednakowe. Jest bowiem wiele religii, a każda z nich proponuje własną duchowość. W tym kontekście życie duchowe można określić jako „świadomy wybór duchowych treści i pobożne ich przeżywanie, zmierzające do osiągnięcia jakiegoś celu”⁵⁸.

Życie duchowe związane jest przeważnie z doświadczeniem religijnym i wiarą⁵⁹, ale nie zawsze tak jest. Z badań historyków kultury wynika, że istniało życie religijne, które nie zawierało żadnego życia duchowego we właściwym tego słowa znaczeniu (ograniczało się bowiem tylko do przestrzegania rytów i przepisów). Jest również odwrotnie – pewien pierwiastek duchowości znajduje się poza wszelkimi formami religijności⁶⁰.

Związek życia duchowego z doświadczeniem religijnym i wiarą wyraźnie widoczny jest w religii chrześcijańskiej. Źródłem duchowości chrześcijańskiej jest Objawienie zawarte w Piśmie świętym, aktualizowane i urzeczywistniane w liturgii i we wspólnocie Kościoła. Chrześcijańskie życie duchowe ma wymiar naturalny, bo angażuje rozum, wolę i uczucia osoby, oraz nadprzyrodzony, bo związane jest z Bogiem Trójjedynym i z Jego łaską udzielaną w sposób szczególny w sakramentach. Życie duchowe chrześcijan naznaczone jest powszechnym powołaniem do świętości, tzn. wezwaniem do uczestniczenia w życiu samego Boga, poprzez dorastanie do doskonałości moralnej, wyrażonej w autentycznej miłości, tzn. byciu bezinteresownym darem z samego siebie. Są różne drogi dochodzenia do świętości, dlatego też możliwy jest pluralizm form życia duchowego, na co wskazują charyzmaty różnych zakonów i zgromadzeń zakonnych oraz duszpasterstwa poszczególnych stanów (kobiety, dzieci, młodzież, dorośli, chorzy itd.) i zawodów (poszczególne zawody mogą mieć właściwą sobie formę duchowości chrześcijańskiej)⁶¹.

Podobnie jak chrześcijaństwo, każda inna religia ma własną duchowość z niej wynikającą. Pedagogika, będąc naukowym namysłem nad kształceniem i wychowaniem, nie może pominąć tego faktu. Dlatego w tym kontekście można mówić

⁵⁸ I. Werbiński, *Jedność i wielość duchowości*, w: *Teologia duchowości*, s. 70.

⁵⁹ W niniejszym artykule nie ma miejsca na to, aby dokładnie analizować i ukazywać wspomniany związek w innych religiach, a nawet w samym chrześcijaństwie, dlatego odsyłam do odpowiednich pozycji: W. Słomka (red.), *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, Lublin 1986; W. Słomka, M. Chmielewski i in. (red.), *Teologia duchowości*.

⁶⁰ Zob. I. Werbiński, *Jedność i wielość duchowości*, s. 70.

⁶¹ Zob. tamże, s. 71-84. Wielką pomocą w rozpoznawaniu pluralizmu form życia duchowego i duchowości w chrześcijaństwie, ze szczególnym akcentem na katolicyzm, jest pozycja pod redakcją Marka Chmielewskiego: *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków 2002.

o tzw. pedagogice konfesyjnej czy też inspirującej się duchowością danej religii. Mamy więc pedagogikę chrześcijańską, katolicką, protestancką, czy też pedagogikę religii, której nazwa jednak nie jest adekwatna do zakresu i treści przedmiotu badań (moja uwaga na podstawie analizy pozycji C. Rogowskiego⁶²). W kontekście powyższych wypowiedzi należy podkreślić znamienne fakt, że pedagogika chrześcijańska i wychowanie chrześcijańskie, dzięki realizmowi i uniwersalizmowi, transcendują wymiar konfesyjny, stając się propozycją dla wszystkich⁶³, co będzie widoczne w dalszej części artykułu.

5. WIELOASPEKTOWOŚĆ POJĘCIA „WYCHOWANIE RELIGIJNE”

Skoro człowiek z natury jest *ens spiritualis* i *capax Dei*, a wymiar religijny jest podstawowym wymiarem człowieczeństwa, będąc głównym czynnikiem motywującym osobę do budowania samego siebie⁶⁴, to postulat wychowania religijnego jest oczywistą i wysoce pożądaną konsekwencją tego stanu rzeczy. Problem jest jednak z operacjonalizacją tego pojęcia.

Według Katarzyny Olbrycht wychowanie religijne, będące niezbędnym elementem integralnego wychowania człowieka, obejmuje trzy obszary:

- edukację religijną – dotyczącą wiedzy o religii jako zjawisku kulturowym, o jej istocie i funkcjach; wiedzy o własnej wyznawanej religii; wiedzy o innych religiach (religioznawstwo);
- wychowanie do religijności – rozumiane jako kształtowanie otwartości i wrażliwości na transcendencję, pobudzające potrzeby religijne człowieka, potrzeby szukania sensu życia i śmierci, a także szacunku i respektu dla symboli religijnych, organizacji i form kultu religijnego (wychowanie do cnoty religijności)⁶⁵;

⁶² Zob. C. Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011.

⁶³ Uniwersalizm chrześcijański, mając charakter filozoficzny, etyczny i pedagogiczny oraz wymiar teoretyczny i praktyczny, uwzględnia wszechstronny rozwój osoby i wychowanie wszystkich ludzi (zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. WAIp, Warszawa 2008, s. 282-284; R.T. Ptaszek, M. Piwowarczyk (red.), *Uniwersalizm chrześcijaństwa wobec alternatywnych propozycji współczesności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012).

⁶⁴ Zob. M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 323-324.

⁶⁵ Z tym obszarem wychowania religijnego należy łączyć ideę „zmysłu religijnego” ks. L. Giussaniego, pojmowaną jako naturalna zdolność i dynamika rozumu szukającego ostatecznego sensu rzeczywistości – „wymogu znaczenia”, a przede wszystkim ostatecznego sensu ludzkiego życia, który może zapewnić jedynie religia. W ten sposób rozum jawi się jako naturalnie transcendentny. Zob. A. Rynio (red.), *Wychowanie człowieka otwartego*, s. 324.

- wychowanie do określonej religii – będące formacją w ramach określonej religii, polegającą na wprowadzaniu osoby w doktrynę i praktyki konkretnej religii (wyznania) oraz kształtowaniu postaw opartych na wierze związanej z daną religią (wychowanie do wiary, w niej i przez nią)⁶⁶.

Analizując zakres i treść wychowania religijnego – szczególnie jego trzeci obszar – należy zauważyć podstawowy fakt, że nie ma wychowania religijnego bezwyznaniowego, tzn. bez odniesienia do konkretnej religii i wyznania⁶⁷.

6. WYCHOWANIE CHRZEŚCIJAŃSKIE – WYCHOWANIEM OSOBOWYM, RELIGIJNYM I MORALNYM

Wychowanie chrześcijańskie, będąc wychowaniem integralnym, uwzględnia w działalności pedagogicznej cele przyrodzone i nadprzyrodzone oraz wymiar indywidualny i społeczny osoby ludzkiej⁶⁸, gdyż „prawdziwe 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”⁶⁹.

Wychowanie chrześcijańskie rozumiane jest po Soborze Watykańskim II⁷⁰ jako formacja integralna⁷¹, chociaż pierwsze takie ujęcia pojawiły się już w nauczaniu

⁶⁶ Zob. K. Olbrycht, *Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 1, s. 126-128; M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię*, s. 37. W nawiasie podana jest moja propozycja nazewnictwa wymienionych obszarów wychowania religijnego.

⁶⁷ Zob. M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię*, s. 251-169. Kodeks Prawa Kanonicznego Kościoła katolickiego, kiedy mówi o rodzicielskim obowiązku i prawie do troszczenia się o potomstwo, posługuje się terminem „wychowanie religijne” (kan. 1136).

⁶⁸ Istotę integralnego wychowania chrześcijańskiego analizuję i opisuję w monografii: *Wychowanie społeczne wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, s. 139-151.

⁶⁹ Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* (28.10.1965), nr 1.

⁷⁰ Nauczanie Kościoła, od początku wieku XIX do Soboru Watykańskiego II, definiowało wychowanie jako „urabianie”, włączając się w nurt obrony tradycyjnego systemu wychowania. W tym czasie w wychowaniu chrześcijańskim kładziono szczególnie akcent na wychowanie religijne i moralne, widząc zagrożenie dla tych aspektów wychowania ze strony liberalizmu pedagogicznego i naturalizmu (zob. S. Dziekoński, *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła*, Wyd. UKSW, Warszawa 2006, s. 234-251).

⁷¹ W dokumentach Kościoła przed Soborem Watykańskim II i później używa się zamiennie pojęć „formacja” i „wychowanie”, np. w kluczowym dokumencie dotyczącym wychowania – Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim – jest mowa o wychowaniu przysługującym każdemu człowiekowi jako osobie i o formacji chrześcijańskiej harmonijnej z formacją świecką (zob. tamże, s. 21-22). Pojęcia „formacja” i „autoformacja” mają bogatą historię. Ulegały one ewolucji, począwszy od opisu stworzenia człowieka na „obraz Boży i Jego podobieństwo” (Rdz 1,26-27), poprzez nauczanie

Piusa XI, a następnie Piusa XII i Jana XXIII⁷². Integralna formacja obejmuje różne aspekty: ludzki, duchowy, intelektualny i zawodowy⁷³. Integralne wychowanie chrześcijańskie (integralna formacja) jest wprowadzaniem wychowanka do samowychowania⁷⁴.

Ojcowie soborowi w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* podają dwa określenia wychowania. Pierwsze z nich dotyczy wychowania przysługującego wszystkim ludziom (chodzi o wychowanie naturalne)⁷⁵. Drugie zaś określenie wychowania chrześcijańskiego, będącego wychowaniem nadnaturalnym, dotyczy tylko chrześcijan. Stanowi ono uzupełnienie i udoskonalenie naturalnego rozwoju osoby ludzkiej⁷⁶. W omawianym dokumencie widoczne jest integralne łącznie rozwoju osobowego z chrześcijańskim, przez co prezentowany jest nowy ideał wychowania chrześcijańskiego, adresowany do wszystkich ludzi dobrej woli.

Ojców Kościoła, pisma mistyków (zwłaszcza średniowiecznych), pisarzy XVIII w. używających tego określenia na oznaczenie procesów duchowych, aż do czasów J.G. Herdera (1744-1803), który nadał im znaczenie pedagogiczne. Szczególnie na terenie chrześcijańskiej tradycji pedagogicznej pojęciom „formacja” i „autoformacja” przypisywano duże znaczenie. Problem wychowania ujmowano jako „działanie formacyjne”. Wychowanie i formacja są rozumiane jako dwa korespondujące ze sobą zjawiska. Nie istnieje „formacja” bez koniecznej pomocy „wychowania” ani też „wychowanie” i „samowychowanie”, które nie byłoby zorientowane na „formację”. Wychowanie bowiem, jako działanie społeczne (czynność zewnętrzna), ma tworzyć warunki sprzyjające „autoformacji”. Trafnie ujął to J.M. Sailer: „wszelkie wychowanie jest pomocą w osiągnięciu celu, jakim jest formacja”. Dziś w literaturze pedagogicznej związku między „wychowaniem” a „formacją” ujmuje się w cztery podstawowe grupy, ukazujące linie rozumienia wzajemnych relacji między tymi pojęciami: a) traktuje się je jako synonimy, pojęcia używane zamiennie, b) „formacja” widziana jest jako cel i ostateczny wynik złożonego procesu „wychowania”, rozciągającego się na całe życie, c) „formacja” jest pojęciem podporządkowanym „wychowaniu”, d) dokonuje się ścisłego rozdziału między obu pojęciami, wskazując, że wychowanie jest skierowane bardziej na aspekt moralny i społeczny, natomiast „formacja” obejmowałaby aspekty duchowe, intelektualne i kulturalne (zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin 2000, s. 282-287).

⁷² Zob. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła od początku XIX w. do Soboru Watykańskiego II*, Wyd. UKSW, Warszawa 2000, s. 25-32.

⁷³ Jan Paweł II pisał o tych aspektach (wymiarach) formacji integralnej, charakteryzując permanentną formację kapłańską. Jednakże te aspekty formacji mogą być paradygmatem integralnej formacji każdego człowieka; zob. Adhortacja *Pastores dabo vobis. O formacji kapłanów we współczesnym świecie* (25.03.1992), nr 43-59. Nieco inaczej papież ujął te wymiary formacji, odnosząc ją do wiernych świeckich i redukując je do trzech: duchowego, moralnego i doktrynalnego; zob. Adhortacja *Christifideles laici. O powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie dwadzieścia lat po Soborze Watykańskim II* (30.12.1988), nr 58-63.

⁷⁴ Zob. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła*, s. 33-40.

⁷⁵ Zob. DWCH, nr 1.

⁷⁶ Zob. tamże, nr 2.

Wychowanie chrześcijańskie, opierające się na religii chrześcijańskiej – będącej syntezą wiary, rozumu i życia⁷⁷ – jest także wychowaniem religijnym w powyżej zaprezentowanym znaczeniu⁷⁸. A ponieważ chrześcijaństwo ma wyraźne przesłanie moralne, zatem wychowanie chrześcijańskie jest również wychowaniem moralnym⁷⁹.

Religijne wychowanie chrześcijańskie (formacja chrześcijańska) czerpie cele i treści z chrześcijaństwa, a w przypadku religijnego wychowania chrześcijańskiego o orientacji katolickiej – z Objawienia (wspólnego dla wszystkich wyznań chrześcijańskich), Tradycji i nauczania Kościoła katolickiego. To wychowanie zdąża do ukształtowania dojrzałego chrześcijanina. Na przestrzeni wieków widać w trakcie jego realizacji wyraźną zmianę i przechodzenie od moralizmu religijnego (pierwszorzędność kwestii moralnych w formacji religijnej, np. jedną z najistotniejszych kwestii w 1. połowie XX w. było zagadnienie kształtowania charakteru moralnego) do odkrywania egzystencjalnych wartości wiary żywej i pełnej formacji liturgicznej, a także przechodzenie od Kościoła pojmowanego jako instytucja do Kościoła rozumianego jako komunია (formacja do odpowiedzialnego udziału w życiu Kościoła)⁸⁰. Niewątpliwie religijne wychowanie chrześcijańskie służy formacji i nieustannemu pogłębianiu duchowości chrześcijańskiej⁸¹.

Kościół w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* wyraził pragnienie i gotowość podjęcia dialogu interdyscyplinarnego z naukami psychologicznymi, pedagogicznymi i dydaktycznymi, wraz z otwarciem się na problematykę społeczną, w celu „wspólnomyślniej pracy w całej dziedzinie wychowawczej, aby należyte dobrodziejstwa wychowania i nauczania można było rozciągnąć na wszystkich ludzi całego świata”⁸². Dlatego też osoby odpowiedzialne za realizację religijnego wychowania chrześcijańskiego, kształtującego duchowość chrześcijańską, powinny korzystać z osiągnięć pedagogiki chrześcijańskiej (pedagogiki katolickiej), pedagogiki religii oraz psychologii religii. Ta ostatnia dostarcza wielu znaczących koncepcji i teorii dotyczących rozwoju religijnego, takich jak: rozwój wiary w ujęciu strukturalno-rozwojowym Jamesa Fowlera; rozwój wiary w ujęciu syntetyczno-rozwojowym Vicky Genia; stadia rozwoju sądów religijnych Fritza Osera i Paula

⁷⁷ Zob. J. Ratzinger, *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkowska, Wyd. Znak, Kraków 2006, s. 35-79.

⁷⁸ K. Olbrycht, *Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej*, s. 126-131.

⁷⁹ Zob. R. Adrijanek, *Wychowanie moralne w nauczaniu Jana Pawła II*, WSP-P „Ignatianum”, Kraków 2003.

⁸⁰ Zob. S. Dziekoński, *Formacja chrześcijańska*, s. 325-544.

⁸¹ Zob. *Duchowość chrześcijańska*, „Communio” 1995, nr 10; A.M. Sicari, *Życie duchowe chrześcijanina*, tłum. M. Brzezinka, Pallottinum, Poznań 1999.

⁸² DWCH, nr 1.

Gmündera oraz inne⁸³. Oczywiście nie należy używać zamiennie pojęć „rozwój duchowy” i „rozwój religijny”. O tym pierwszym mówi się wówczas, gdy bada się wpływ łaski na życie i funkcjonowanie człowieka, o rozwoju religijnym zaś, gdy patrzy się na niego przez pryzmat podmiotu, jego potrzeb oraz reakcji⁸⁴.

7. CEL OSTATECZNY INTEGRALNEGO WYCHOWANIA CHRZEŚCIJAŃSKIEGO

Cel wychowania chrześcijańskiego mieści w sobie realizację celu wychowania w ogóle. Kreślony w nim ideał wychowania integralnego ma podwójny cel: przyrodzony (dojrzały człowiek) i nadprzyrodzony (dojrzały chrześcijanin), realizowany zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i społecznej⁸⁵.

Wychowanie chrześcijańskie dąży do transformacji dojrzałości ludzkiej w dojrzałość chrześcijańską, pamiętając o tym, że łaska nie niszczy natury, ale ją dopełnia i udoskonala. Jeśli wymogiem „dojrzałości ludzkiej” jest uporządkowanie i umieszczenie *autentycznie ludzkich dążeń* w pewnym projekcie życia⁸⁶ oraz nabycie *konkretnych cech osobowości*⁸⁷, które umożliwiają urzeczywistnianie tych

⁸³ Niewątpliwie ważne i inspirujące są analizy i uwagi dotyczące różnych aspektów rozwoju religijnego w człowieka w kontekście chrześcijaństwa. Zob. B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, tłum. H. Machoń, WAM, Kraków 2011; W. Chaim, *Koncepcje rozwoju religijnego*, w: *Studia z psychologii rozwoju*, red. J. Makselon, WN PAT, Kraków 2002, s. 9-53; S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, WAM, Kraków 1998; Z. Uchnast, *Osobowe wymiary duchowego rozwoju w podejściu chrześcijańskim*, w: *Poradnictwo psychologiczno-religijne. Teoria i praktyka*, red. J. Makselon, WN PAT, Kraków 2001, s. 87-93.

⁸⁴ Zob. W. Chaim, *Koncepcje rozwoju religijnego*, s. 9-10.

⁸⁵ Do Vaticanum II celem wychowania chrześcijańskiego było uformowanie „uczciwego obywatela” i „dobrego chrześcijanina”. Od Soboru w nauczaniu Kościoła katolickiego na temat wychowania dokonano integralnego połączenia rozwoju osobowego z chrześcijańskim (zob. S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła*, s. 54-88).

⁸⁶ M. Nowak zalicza do tych dążeń: a) dążenie do potwierdzenia siebie i do znaczenia; b) dążenie do bycia akceptowanym, respektowanym, kochanym i zrozumianym; c) dążenie do prawdy o Bogu, człowieku i świecie oraz obiektywnych wartościach; d) dążenie do tworzenia kultury i aktywnego udziału w postępie cywilizacji; e) dążenie do integralnego rozwoju własnej osoby (zob. *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 409-410).

⁸⁷ G.W. Allport do pozytywnych cech osobowości, określanych jako stałe dyspozycje, zaliczał: a) cechę stałości i aktywności w odpowiadaniu na wyzwania zewnętrzne; b) cechę miłości ofiarnej ku innym osobom; c) cechę „rozsądnej kreatywności”, charakteryzującą się równowagą, pewnością emocjonalną, dyspozycyjnością, miłością ofiarną, odwagą w pokonywaniu trudności (zob. tamże, s. 412-413). Autor ten zaliczył do kryteriów dojrzałej osobowości: a) rozwój własnej osobowości; b) serdeczny kontakt z innymi ludźmi; c) dojrzałość emocjonalną; d) realistyczny stosunek do życia oraz uzdolnienia (pewien poziom inteligencji i zdolność zapamiętywania); e) obiektywizację samego siebie: wgląd i poczucie humoru; f) jednoczącą filozofię życia: światopogląd, religię (zob. Z. Płużek, *Psychologia pastoralna*, wyd. III, Wydawnictwo Księży Marianów, Kraków 2002, s. 63-81).

dążeń, to dojrzała wiara, nadzieja i miłość chrześcijańska (cnoty teologalne) oraz łaska (uświęcająca i uczynkowa) wnoszą swój niepodważalny wkład w dopełnienie tych wymagań.

Wychowanie chrześcijańskie, przez odpowiednią formację oraz odpowiednie metody i środki⁸⁸, dąży do integracji osobowości zarówno na poziomie przyrodzonym, jak i nadprzyrodzonym⁸⁹. Zjednoczenie tych dwóch dojrzałości doprowadza do *świętości*, która z kolei prowadzi do *zbawienia*, będącego celem ostatecznym, wyznaczającym ostateczny sens i horyzont rozwoju człowieka. W wychowaniu chrześcijańskim bowiem nie chodzi tylko o wychowanie człowieka na najdalej pojętą przyszłość, ale także na wieczność⁹⁰.

M.M. Bouzyk, prezentując stanowisko polskiej szkoły filozofii klasycznej, na temat roli religii w wychowaniu zauważa, że chociaż pojęcie „świętości” budzi wiele kontrowersji, to jest ono znaczące z punktu widzenia filozofii realistycznej i teologii chrześcijańskiej (szczególnie katolickiej). W świetle analiz filozofii realistycznej świętość jawi się jako wartość-dobro-doskonałość „nabudowana” na innych wartościach humanistycznych, szczególnie na transcendentaliach: prawdzie, dobru i pięknie. Świętość jawi się jako wartość swoista, która implikuje i przenika inne wartości. Jest formą ożywiającą je i stanowi swoiste ich spełnienie, ponieważ wartości te – pozbawione ostatecznego horyzontu, głębi i właściwych perspektyw – są skazane na martwość. Mogą one w pełni się urzeczywistniać przez akt miłości w stosunku do Boga-Absolutu, który jest Osobą transcendentną, duchową i wieczną⁹¹.

Z tego też powodu można stwierdzić, że szczególne więzi łączą świętość z miłością, miłość bowiem stanowi ostateczną rację połączenia człowieka z Bogiem. Wychowanie do świętości jest więc wychowaniem do miłości w całym jej bogactwie⁹². Świętość chrześcijańska jest też doskonałością moralną, która wyraża się napełnieniem w aktach miłości do bliźnich. Związana jest ona zatem z cnotami kardynalnymi, a wychowanie do świętości – z chrześcijańskim wychowaniem aretologicznym⁹³.

Świętość jest pełną realizacją poznawczych i wolitywnych możliwości człowieka w stosunku do Boga. Człowiek staje się święty wtedy, gdy łączy się z Bogiem i uczestniczy w Jego świętości, czemu służy religia, będąca miłosną relacją mię-

⁸⁸ Opisu metod i środków integralnej formacji chrześcijańskiej dostarczają publikacje S. Dziekońskiego: *Wychowanie w nauczaniu Kościoła*, s. 89-165; *Formacja chrześcijańska*, s. 325-544).

⁸⁹ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 414-418.

⁹⁰ Zob. tamże, s. 399-408.

⁹¹ Zob. M.M. Bouzyk, *Wychowanie otwarte na religię*, s. 140-154.

⁹² Przypomina o tym Benedykt XVI w encyklice *Deus caritas est. O miłości chrześcijańskiej* (25.12.2005); zob. M.M. Bouzyk, *Wychowanie otwarte na religię*, s. 269-287.

⁹³ Zob. tamże, s. 287-303.

dzypodmiotową, mającą charakter spotkania i wzajemnego daru z siebie. Świętość polega więc na połączeniu się człowieka z Bogiem przez miłość. Nie jest ona stanem, ale złożonym procesem ogarniającym całego człowieka przez aktualizację potencjalności pełnego zjednoczenia z Bogiem. Proces ten jest stopniowy, powolny, ale może być także przyspieszony przez łaski nadzwyczajne, choć nie musi.

Z. Zdybicka w wielu swoich analizach proces uświęcania nazywa spirytualizacją. Uświęcanie to taki proces, „w którym osoba ludzka, będąc bytem materialno-duchowym, coraz bardziej aktualizuje się i uduchawia zarówno w sensie ontycznym, jak i moralnym. Przez to natomiast coraz bardziej upodabnia się do Boga – najwyższego ducha, czyli w pewnym znaczeniu przebóstwia się. Proces uduchowienia, który dokonuje się mocą aktywności religijnej człowieka, przebiega w trzech płaszczyznach [...] ontycznej, działania, moralnej. W związku z tym świętość jest ściśle związana z innymi wartościami ważnymi dla kultury osoby ludzkiej: z prawdą, z dobrem i z pięknem”⁹⁴.

Ewangeliczna świętość jest świadomym, osobowym przyporządkowaniem przez akty miłości wszelkich przejawów ludzkiego życia i działania Bogu rozumianemu jako Osoba kochająca i kochana⁹⁵.

Znając już istotę chrześcijańskiej świętości, powracamy na koniec do jednego, wielkiego ostatecznego celu chrześcijańskiego wychowania, jakim jest zbawienie. Stanowi ono centralną wartość w chrześcijaństwie i związane jest z pełnym rozwojem człowieka, z integralnym postępowaniem oraz z wyzwaniem osoby i pełnią szczęścia⁹⁶. Mówiąc o zbawieniu jako celu ostatecznym, można wskazać na kilka jego aspektów: a) stawanie się obrazem Boga (*imago Dei*); b) naśladowanie Chrystusa; c) wzrost, rozwój i doskonalenie w Chrystusie; d) powołanie i dążenie do świętości⁹⁷.

ZAKOŃCZENIE

Integralna edukacja (kształcenie i wychowanie) powinna być wrażliwa na duchowość ogólnoludzką i tę związaną z daną religią czy też wyznaniem. Z tej racji nie powinno zabraknąć w pedagogice dziedziny wychowania religijnego, która często jawi się jako zwornik innych dziedzin wychowania⁹⁸. Wychowanie religijne

⁹⁴ Z. Zdybicka, *Spełnienie się człowieka w religii*, „Człowiek w Kulturze” 2000, nr 13, s. 19-33; M.M. Boużyk, *Wychowanie otwarte na religię*, s. 149.

⁹⁵ Taki obraz Boga kreśli Benedykt XVI w encyklice *Deus caritas est*.

⁹⁶ Benedykt XVI przypomniał o wielkości i znaczeniu zbawienia w kontekście nadziei w encyklice *Spe salvi. O nadziei chrześcijańskiej* (30.11.2007).

⁹⁷ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 400-406.

⁹⁸ Religijność jest naturalną cechą człowieka, dlatego autentyczna pedagogika powinna uwzględniać także wychowanie religijne. Poza tym – jak podkreślają badacze – religia i wychowanie mają

bowiem idzie dalej niż każda inna dziedzina wychowania, bo przygotowuje osobę do ukształtowania w sobie pewnej ogólnej wizji świata, wyrobienia światopoglądu i dążenia do celu ostatecznego⁹⁹.

Propozycją wychowania religijnego, które z racji swojej uniwersalności i realności łączy te dwa aspekty rozumienia i urzeczywistniania duchowości, jest niewątpliwie integralne wychowanie chrześcijańskie. Promowana przez nie duchowość i religijność ma wymiar ogólnoludzki i zarazem konfesyjny, na co wyraźnie wskazuje nauka Kościoła katolickiego o wychowaniu oraz katolicka myśl pedagogiczna¹⁰⁰.

BIBLIOGRAFIA

- Adrjanek R., *Wychowanie moralne w nauczaniu Jana Pawła II*, Ignatianum, Kraków 2003.
- Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate. O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie* (29.06.2009).
- Benedykt XVI, Encyklika *Spe salvi. O nadziei chrześcijańskiej* (30.11.2007).
- Benedykt XVI, Encyklika *Deus caritas est. O miłości chrześcijańskiej* (25.12.2005).
- Chaim W., *Koncepcje rozwoju religijnego*, w: J. Makselon (red.), *Studia z psychologii rozwoju*, WN PAT, Kraków 2002, s. 9-53.
- Chmielewski M., *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „m”, Lublin–Kraków 2002.
- Duchliński P., Hołub G. (red.), *Oblicza natury ludzkiej*, WAM, Kraków 2010.
- Duchowość chrześcijańska*, „Communio” 1995, nr 10.
- Dziekoński S., *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła*, Wyd. UKSW, Warszawa 2006.
- Dziekoński S., *Wychowanie w nauczaniu Kościoła. Od XIX w. do Soboru Watykańskiego II*, Wyd. UKSW, Warszawa 2000.
- Grom B., *Psychologia wychowania religijnego*, tłum. H. Machoń, WAM, Kraków 2011.
- Jan Paweł II, Adhortacja *Christifideles laici. O powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie dwadzieścia lat po Soborze Watykańskim II* (30.12.1988).
- Jan Paweł II, Adhortacja *Pastores dabo vobis. O formacji kapłanów we współczesnym świecie* (25.03.1992).

wiele wspólnego, m.in. to, że transcendują obecną rzeczywistość, wybiegając i prowadząc ku temu, co dopiero ma zaistnieć. Przez to przekraczanie aktualnego stanu rzeczy w kierunku czegoś wyższego (Boga) religia z natury jest wyraźnie pedagogiczna (zwracają na to uwagę np. T.H. Groome i F.V. Lombardi). A.N. Whitehead powie wprost, że „istotą wychowania jest to, że jest ono religijne” (cyt. za: M. Nowak, *Teorie i koncepcje*, s. 433).

⁹⁹ Zob. tamże, s. 432-437.

¹⁰⁰ Zob. J. Karczewska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Wyd. UJK, Kielce 2012, s. 253-290.

- Jan Paweł II, Encyklika *Centisimus annus. W stulecie encykliki Leona XIII Rerum novarum* (01.05.1991).
- Jan Paweł II, *Mężczyzna i niewiastą stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku”*, t. I, RW KUL, Lublin 2001.
- Janeczek S. (red.), *Antropologia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
- Karczevska J., *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Wyd. UJK, Kielce 2012.
- Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Kowalczyk S., *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Wyd. Polwen, Radom 2004.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Wyd. SWPR, Warszawa 2008.
- Kroczyk P., *Wychowanie – optyka prawa polskiego i prawa kanonicznego*, WN UPJPII, Kraków 2013.
- Kuczowski S., *Psychologia religii*, WAM, Kraków 1998.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001.
- Makselon J. (red.), *Poradnictwo psychologiczno-religijne. Teoria i praktyka*, WN PAT, Kraków 2001.
- Maryniarczyk A., Stępień K. (red.), *Błąd antropologiczny*, PTTA, Lublin 2003.
- Mazur P.S. (red.), *Wokół genezy człowieka. Studia i rozprawy*, Wyd. WAM, Kraków 2013.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, RW KUL, Lublin 2000.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. WAiP, Warszawa 2008.
- Nowak M., Ożóg T., Rynio A. (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Olbrycht K., *Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 1, s. 121-135.
- Piątkowska A., Stępień K. (red.), *Wychować charakter*, Gaudium, Lublin 2005.
- Płużek Z., *Psychologia pastoralna*, wyd. III, Wyd. Księży Marianów, Kraków 2002.
- Ptaszek R.T., Piwowarczyk M. (red.), *Uniwersalizm chrześcijaństwa wobec alternatywnych propozycji współczesności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Ratzinger J., *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkowska, Znak, Kraków 2006.
- Rogowski C., *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Różyło A., Sztaba M. (red.), *Człowiek w refleksji Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Wybrane aspekty adekwatnej antropologii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014.
- Rynio A. (red.), *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Wyd. „Jedność”, Kielce 2001.
- Sicari A.M., *Życie duchowe chrześcijanina*, tłum. M. Brzezinka, Pallottinum, Poznań 1999.
- Słomka W. (red.), *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, RW KUL, Lublin 1986.
- Słomka W., Chmielewski M. i in. (red.), *Teologia duchowości katolickiej*, RW KUL, Lublin 1993.

- Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* (28.10.1965).
- Sztaba M. (oprac.), *Benedykt XVI. «Aby na nowo odkryć radość w wierze...»*. *Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątpienia i ateizmu*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2014.
- Sztaba M., *Etyka i moralność a chrześcijaństwo. Czy jest sens zastępowania lekcji religii lekcją etyki?*, „Katecheta” 2012, nr 2, s. 35-42.
- Sztaba M., *Inspirująca moc chrześcijaństwa w rozwiązywaniu współczesnych problemów społecznych. W poszukiwaniu sił społecznych i kapitału społecznego w religii chrześcijańskiej*, w: M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, WA „Żak”, Warszawa 2013, s. 185-206.
- Sztaba M., *Jaka pedagogika i jaka duchowość? W poszukiwaniu adekwatnej, realnej i integralnej koncepcji pedagogiki*, w: J. Bartoszewski, J. Swędrak, E. Struzik (red.), *Wychowanie: czy może „obejść się” bez duchowości?*, WSHE Sieradz, Mellow, Sieradz 2013, s. 114-134.
- Sztaba M., *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Wyd. Benedyktynów Tyniec, Kraków 2011.
- Sztaba M., *Wychowanie społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, TN KUL, Lublin 2012.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. 3, TN KUL, Lublin 2000.
- Zdybicka Z., *Człowiek i religia*, TN KUL, Lublin 1993.
- Zdybicka Z., *Spełnienie się człowieka w religii*, „Człowiek w Kulturze” 2000, nr 13, s. 19-33.

IWONA JABŁOŃSKA

*Rola rodziny w procesie integralnego rozwoju
i wychowania człowieka*

The role of the family in the integral human development and education process

ABSTRACT

The content presented in the article mainly refers to family and its particular role in child's upbringing in early development period. Many parents is not aware childhood influences on whole human life, that is why parents' attitudes which foster children's development as well as inappropriate parental attitudes, educational styles and mistakes in upbringing children are worth presenting. The realisation of a mother's role in the infancy period as well as the significance of parents' presence in children's life is of key importance. Upbringing ought to encompass all the spheres of a child's development: physical, mental, emotional and spiritual, equally and not only one sphere, as we often observe nowadays. In families that do not understand children's needs, child development, which is first supported by parents, then by teachers and peers, is disturbed. Family in its care for harmonious child development has the right to obtain support from appropriate educational institutions, such as: a nursery, kindergarten, school, cultural centres, theatres, museums, psychological and pedagogical clinics. It has to be remembered that the environment in which a child lives has the greatest impact on their development. A child is born in a particular family and is influenced by it since birthday. What a child gains from family and kindergarten, pays off in school and then in adult life. The issues raised suggest the necessity of integral education and the realisation of the fact how essential the acknowledgement of the importance of a child's early upbringing in the family is.

Treści przedstawione w artykule dotyczą głównie rodziny i jej szczególnej roli w okresie wczesnego rozwoju dziecka i wychowaniu. W rodzinie – podstawowym środowisku wychowawczym – kształtowane są podstawowe cechy osobowości społecznej człowieka. Wielu rodziców nie wie, jaki wpływ na całe życie człowieka ma dzieciństwo, dlatego warto ukazać postawy rodziców sprzyjające rozwojowi dziecka oraz niewłaściwe postawy rodzicielskie, style wychowania i popełniane błędy wychowawcze. Kluczowe znaczenie ma świadomość roli matki w okresie niemowlęcym i obecności rodziców w życiu dziecka. Wychowanie powinno obejmować wszystkie sfery rozwoju dziecka: fizyczną, umysłową, emocjonalną i duchową, w jednakowym stopniu, a nie tylko jedną,

co często obecnie obserwujemy. W rodzinie nierozumiejącej potrzeb dziecka zaburzony jest jego rozwój, który wspomagają najpierw rodzice, potem nauczyciele i rówieśnicy. Rodzina w swej trosce o harmonijny rozwój dziecka ma prawo uzyskać stosowne wsparcie instytucji edukacyjnych, takich jak: żłobek, przedszkole, szkoła, ośrodki kultury, teatry, muzea, poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Należy pamiętać, że środowisko, w jakim żyje dziecko we wczesnych latach, ma największy wpływ na jego rozwój. Dziecko przychodzi na świat w określonej rodzinie i podlega jej wpływom już od chwili urodzenia. To, co dziecko wynosi z rodziny i przedszkola, procentuje w szkole, a później w dorosłym życiu. Podjęta problematyka wskazuje na potrzebę integralnego wychowania oraz uświadomienie, jak istotne jest uznanie znaczenia wczesnego wychowania dziecka w rodzinie.

Key words:

childhood, integral development, parental attitude, family, development, educational environment, education, upbringing

dzieciństwo, integralny rozwój, postawa rodzicielska, rodzina, rozwój, środowisko wychowawcze, wychowanie

WSTĘP

Wychowanie jest istotnym zadaniem każdego społeczeństwa, ponieważ jest czynnikiem postępu społecznego. Konsekwencją tego jest powszechne zainteresowanie procesem wychowawczym w dziedzinie nauki i praktyki pedagogicznej, rozwiązań prawnych i organizacyjnych w edukacji oraz działań opiekuńczo-wychowawczych, oświatowych, społecznych.

Wychowanie jest niezbywalnym prawem i obowiązkiem rodziców, a dopiero potem wspólnoty społecznej: państwa, narodu czy Kościoła. Wczesne wychowanie dziecka obejmuje już niemowlęta. Już na tym etapie rodzina może potrzebować wsparcia ze strony żłobka, przedszkola czy niańki, chociaż niewątpliwie najbardziej korzystna dla pełnego rozwoju niemowlaka jest bliskość matki. Żłobek czy przedszkole są pierwszą instytucją wspierającą rozwój i wychowanie dziecka, w której obowiązek wychowawczy rodziców może być wspierany i uzupełniany zarówno przez reprezentujące społeczeństwo państwo, jak i Kościół. Wspierany w wychowaniu rozwój osoby jest naturalnym powołaniem człowieka, które wynika z jego potencjału duchowego i działania jego duchowości w świecie materii oraz z jego natury społecznej. Nie może on żyć ani doskonalić się inaczej jak tylko w warunkach współżycia społecznego. Potrzebuje bowiem pomocy i wzajemnych relacji z innymi, ale także, będąc z natury twórcą, pragnie i potrzebuje udzielać się innym w miłości, co charakteryzuje więź solidarności, obejmując ludzkość

i świat materii. Głos Kościoła i jego tradycji wychowawczej jednoznacznie i stale podkreśla wagę pełnego, integralnego rozwoju¹.

Wychowanie, w którym nie wprowadza się dzieci i młodzieży w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowicznym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym i społecznie szkodliwym. Przede wszystkim nie przygotowuje ono wystarczająco do podjęcia ważnych życiowych decyzji, zgodnych z podstawowymi zasadami moralności. Wartości są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe². Rodzina odgrywa tu rolę podstawową i niezastąpioną wobec swych członków i społeczeństwa.

1. IDEA WYCHOWANIA INTEGRALNEGO

W ujęciu S. Kunowskiego:

[Wychowanie to] wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych przede wszystkim na dzieci i młodzież, aby w nich kształtować określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia. Dlatego działanie wychowawcze zawiera w sobie opiekę, dostarczanie rozrywki i kultury, wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, społeczne, estetyczne, ideowe, a obok tego nauczanie, przygotowanie do różnych zadań, oddziaływanie jednego człowieka na drugiego³.

Wychowanie powinno objąć wszystkie sfery rozwoju: fizyczną, emocjonalną, umysłową i duchową, w jednakowym stopniu, nie może dominować tylko jedna, co często obecnie obserwujemy. Nietrudno zauważyć we współczesnym świecie pewne tendencje zniekształcające i ograniczające pojęcie, a zarazem rzeczywistość wychowania: sprowadzanie wychowania do wykształcenia, do przekazywania wiadomości i umiejętności, umniejszenie roli rodziny w procesie wychowania, brak koordynacji między różnymi podmiotami procesu wychowawczego: rodziną, szkołą, Kościołem i państwem. Często inne wartości są wpajane dziecku w rodzinie, inne w szkole czy w Kościele, a jeszcze inne w środkach masowego przekazu, propagowane lub narzucane przez ugrupowania polityczne⁴.

Rodzi się zatem pytanie: czy są szanse na „uzdrowienie wychowania”? Od czego czy też od kogo zacząć proces naprawczy? Pytania te były już niejednokrotnie

¹ Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 340-341.

² Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2003, s. 102-103.

³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 19.

⁴ Zob. 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*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 21-22.

stawiane w historii. Sformułowano na nie odpowiedzi, także takie, które wskazują na potrzebę integralnego wychowania oraz proponują konkretne rozwiązania, odnoszące się do wsparcia rodziny w realizacji tego odpowiedzialnego zadania. Odrodzenie należy zacząć od dzieci, a wymienionym zagrożeniom może wyjść naprzeciw wychowanie integralne:

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 doskonalej zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystać z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym (kan. 795). Rodzicom zaś stawia się przed oczy ich obowiązek „troszczenia się [...] o wychowanie potomstwa zarówno fizyczne, społeczne i kulturowe, jak i moralne oraz religijne” (kan. 1136)⁵.

Integralne wychowanie, w ujęciu Bojanowskiego, jest takie tylko wtedy, gdy obejmuje wspieranie osoby w jej rozwoju we wszystkich aspektach łącznie – fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym, moralnym i religijnym, bez redukcji żadnego z nich⁶. Podstawowym środowiskiem wychowawczym, a zarazem najbardziej naturalnym, jest właśnie rodzina⁷.

2. ZNACZENIE RODZINY W INTEGRALNYM ROZWOJU I WYCHOWANIU OSOBY

Rodzina stanowi integralną część każdego społeczeństwa, jego najmniejszą, a zarazem podstawową komórkę. Wśród naturalnych środowisk wychowawczych rodzina ma pierwszorzędne znaczenie dla rozwoju i wychowania młodej generacji. Mimo wielu przemian w modelu rodziny, w życiu społeczeństwa jej znaczenie się nie zmienia.

W terminologii socjologicznej Ch.N. Cooleya rodzinę określa się jako grupę pierwotną. Stosunki społeczne w grupie pierwotnej nasycone są treściami emocjonalnymi i osobowymi, urzeczywistniają się w bezpośrednich stycznościach, a także mają charakter podmiotowy. W rodzinie kształtowane są podstawowe cechy osobowości społecznej człowieka. Szczególną rolę odgrywają tu postawy rodziców i sposób, w jaki spełniają oni swoje funkcje rodzinne. Jako grupa pierwotna, rodzina jest miejscem silnej identyfikacji emocjonalnej, co sprawia, że

⁵ Tamże, s. 22.

⁶ Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 301.

⁷ Zob. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, s. 20.

człowiek „oczyrna rodziny” patrzy na otaczający go świat społeczny, uczy się go nazywać i klasyfikować, uznawać za przyjazny lub wrogi, swój lub obcy⁸. Jan Paweł II określił rodzinę jako podstawowy i pierwotny przejaw wymiaru społecznego osoby, kolebkę życia i miłości, gdzie człowiek się rodzi i wzrasta⁹.

Od dawna w badaniach i literaturze pedagogicznej wskazuje się na fakt, iż „w rodzinie rozwijają się pierwsze wyobrażenia o własnym miejscu w życiu społeczeństwa, kształtują się podstawowe cechy charakterologiczne, jak: uczynność, obowiązkowość, krytycyzm i samokrytycyzm, potrzeba odczuwania własnej wartości i użyteczności społecznej, takt, delikatność, poczucie godności osobistej”¹⁰.

W nauczaniu społecznym Kościoła przypisuje się rodzinie wartość pierwszorzędą, fundamentalną. „Pierwszą i podstawową komórką *ekologii ludzkiej* jest rodzina, w której człowiek otrzymuje pierwsze i decydujące wyobrażenia związane z prawdą i dobrem, uczy się, co znaczy kochać i być kochanym, a więc co konkretnie znaczy być osobą. Chodzi tu o rodzinę opartą na małżeństwie, gdzie wzajemny dar z samego siebie mężczyzny i kobiety stwarza takie środowisko życia, w którym dziecko może się urodzić i rozwijać swe możliwości, nabywać świadomość własnej godności i przygotować się do podjęcia swego jedyngo i niepowtarzalnego przeznaczenia. Rodzina stanowi ośrodek kultury życia oraz odgrywa decydującą i niezastąpioną rolę w kształtowaniu tej kultury. Jest powołana do tego, aby spełniać swoje zadania w ciągu życia swoich członków, od narodzin do śmierci”¹¹.

Rodzina, będąc „pierwszą i bardzo ważną instytucją wychowania naturalnego, spontanicznego, spełnia również ważne zadanie w nauczaniu i kształceniu. W okresie przedszkolnym wprowadza ona dziecko w mowę ojczystą, uczy słów, dzięki którym możliwe jest poznanie i identyfikowanie przedmiotów świata zewnętrznego, pobudza intelektualnie i dostarcza elementarngo zasobu wiedzy umożliwiającej spostrzeganie i interpretację zjawisk zachodzących w bezpośrednim otoczeniu”¹².

To, co wyróżnia rodzinę, to fakt, że „stanowi grupę społeczną, której członkowie powiązani są między sobą w sposób szczególnie intymny, a owe związki mają w większości przypadków pozytywny charakter emocjonalny. Bliskość emocjonalna stwarza szczególnie dogodne warunki przekazu psychicznego, a więc wymiany i przejmowania doświadczeń osób bliskich”¹³. Obcowanie z bliskimi

⁸ M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, s. 71.

⁹ K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, WAM, Kraków 1999, s. 66.

¹⁰ H. Izdebska, *Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem*, PWN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 36.

¹¹ Por. M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, s. 71.

¹² J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, PIW, Warszawa 1983, s. 123.

¹³ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996, s. 126.

uczuciowo członkami rodziny powoduje, że stanowią oni dla siebie wzajemnie układ odniesienia, źródło wzorów zachowań, są przekazicielami wzorców postępowania. W przypadku zanikania więzi emocjonalnych w rodzinie wspomniane procesy wymiany i przekazu doświadczeń są utrudnione, ograniczona i zubożona jest socjalizacja oraz skuteczność oddziaływań wychowawczych¹⁴.

2.1. FUNKCJE RODZINY I ICH REALIZACJA

Rodzina, jako podstawowa grupa społeczna, pełni istotne funkcje w interesie społeczeństwa, zaspokajając zarazem potrzeby psychiczne, emocjonalne i społeczne swych członków. Wykonuje zatem dwojakiego rodzaju zadania – wobec społeczeństwa i wobec jednostek¹⁵. Do najważniejszych funkcji rodziny jako grupy społecznej należą:

- prokreacyjna – rodzina jest jedyną grupą społeczną powiększającą się dzięki funkcjom biologicznym, zapewniającą ciągłość trwania narodu, społeczeństwa i rodu oraz stosunek osób do wartości życia ludzkiego;
- ekonomiczna – członkowie rodziny, dzięki możliwości zarobkowania, zapewniają środki materialne do zaspokojenia różnorodnych potrzeb;
- usługowo-opiekuńcza;
- socjalizująca – jako proces uspołeczniania, polega na przekazywaniu podstawowych wzorów zachowania obowiązujących w danym społeczeństwie, zwyczajów, obyczajów; wprowadza w świat wartości moralnych i wartości kultury; w czasie różnorodnych czynności dzieci uczą się w domu rodzinnym odnoszenia się do siebie i do innych ludzi, form zachowania, wypowiedzi, co należy czynić, a czego unikać;
- psychohigieniczna – ma kształtować człowieka dojrzałego emocjonalnie i psychicznie zrównoważonego; w niej wzajemnie zaspokajane są potrzeby miłości, bliskiego kontaktu, zrozumienia i wymiany uczuć, uznania i szacunku; rodzina stwarza swym członkom okazję do kształtowania i wzbogacania własnej osobowości.

Każda z wymienionych funkcji wydaje się niemal tak samo ważna dla prawidłowego rozwoju rodziny, przy czym doniosła jest funkcja wychowawcza. Pełnienie funkcji wychowawczej przez rodziców wymaga także m.in. zabezpieczenia możliwie pełnego rozwoju fizycznego i umysłowego dzieci¹⁶.

¹⁴ Zob. B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, UAM, Poznań 2003, s. 21.

¹⁵ Zob. M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, s. 233-234.

¹⁶ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 310 -311.

Proces wychowania w rodzinie często bywa żywiołowy, spontaniczny; rzadziej natomiast staje się w pełni świadomą i planową działalnością, ukierunkowaną na realizację określonych celów. Wychowanie w rodzinie zatem jest wychowaniem naturalnym. Rodzina stanowi naturalne środowisko wychowawcze, gdyż oddziaływania na dziecko dokonują się w niej w normalnych warunkach życiowych, w różnorodnych sytuacjach codziennych. Dziecko przychodzi na świat w określonej rodzinie i podlega jej wpływom od początku swego istnienia. Rodzina ma zatem unikalne znaczenie w całości procesów wychowawczych oddziałujących na jednostkę¹⁷.

Rodzina ma prawo naturalne do wychowania dzieci. Jest ono wcześniejsze od prawa państwa, które powinno rodzinie pomóc w jej zadaniach, ale nie może jej zastępować, jeśli rodzice żyją i mogą odpowiedzialnie sprawować opiekę nad dziećmi. Obowiązki rodziców w związku z daniem dziecku życia dotyczą nie tylko jego pielęgnacji, lecz także rozwojowi fizycznego, odpowiedniego wykształcenia umysłowego, przygotowania religijnego i moralnego¹⁸. Realizacja tych zadań służy integralnemu wychowaniu. Umiejętnie rozpoznane wrodzone skłonności i indywidualne uzdolnienia dziecka, rozwijane zgodnie z jego naturą, stają się podstawą pełnego rozwoju człowieka. Dziecko powinno znaleźć odpowiednie warunki rozwoju we wszystkich sferach osobowości. Już w XIX w. E. Bojanowski, kierując się znajomością psychiki i praw rozwoju małego dziecka oraz odpowiedzialnością za całe jego życie, zalecał stosowne działania wychowawcze. Uważał on za konieczne poznanie skłonności i usposobienia dziecka, aby zgodnie z nimi wspierać je w rozwoju osobowości i w przygotowaniu do jego przyszłego zawodu, jako realizacji życiowego powołania¹⁹.

Przemiany zachodzące w społeczeństwie wpływają na pełnienie funkcji i realizowanie zadań rodziny. Nie wszystkie rodziny jednak pełnią wymienione funkcje w takim stopniu, by dzieci miały zapewnione warunki do integralnego rozwoju i wychowania.

2.2. STYLE WYCHOWANIA W RODZINIE

Funkcjonowanie rodziny pod względem wychowawczym zależy w dużej mierze od stosowanego w niej stylu wychowania. Mówi się najczęściej o trzech stylach: demokratycznym, autokratycznym i liberalnym.

¹⁷ Por. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1994, s. 115.

¹⁸ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 105.

¹⁹ Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 241.

Demokratyczny styl wychowania polega na nawiązywaniu przez rodziców przyjacielskich kontaktów ze swymi dziećmi, liczeniu się z ich potrzebami biologicznymi i psychospołecznymi, odwoływaniu się do ich inicjatywy i samodzielnej aktywności. Styl autokratyczny charakteryzuje się dużym dystansem między rodzicami a dziećmi. Rodzice kontaktują się ze swymi dziećmi w sposób nader formalny, nie wnikają głębiej w ich potrzeby wewnętrzne, lecz kierują nimi „odgórnie”, poprzez polecenia i nakazy; uznają jedynie własne racje. Styl liberalny polega na całkowitym niemal pozostawieniu dzieci samym sobie, na niewtrącaniu się w ich sprawy, tolerowaniu aspołecznych zachowań, a nade wszystko pozbawieniu ich wszelkiej kontroli (nadzoru) ze strony rodziców. Spotykamy również styl niekonsekwentny (okazjonalny), odznaczający się brakiem spójności oddziaływań wychowawczych ze strony obojga rodziców lub jednego z nich, charakteryzujący się zmiennością i przypadkowością oddziaływań na dziecko, w zależności od humoru²⁰.

Obecnie jesteśmy świadkami coraz intensywniejszego zbliżania się polskiej rodziny do modelu niezależności – stylu rodzicielstwa kształtowanego pod wpływem modelu zachodniego. Relacje między rodzicami a dziećmi, zwłaszcza dorastającymi, sprowadza się często do relacji koleżeńskich. Mimo wszystko jednak w rozwoju dziecka (bez względu na wiek) bardzo ważną rolę odgrywają osoby dorosłe, zwłaszcza rodzice, a w razie ich braku – inni dorośli. Ich rola nie może być sprowadzana jedynie ani przede wszystkim do koleżeństwa wobec dzieci²¹. W wychowaniu integralnym dla małego dziecka i jego prawidłowego rozwoju ważne są: miłość i klimat, który odpowiada naturze dziecka.

Wzorce pochodzące ze sposobów kierowania dziećmi przez dorosłych przenoszone są przez dzieci na relacje z rówieśnikami, a potem z dorosłymi, są niejako społecznymi wyznacznikami.

3. ROLA RODZICÓW W INTEGRALNYM ROZWOJU I WYCHOWANIU DZIECKA

Na kształtowanie się osobowości dziecka mają wpływ najpierw rodzice, przy czym dominuje on zazwyczaj przez wiele lat. Wpływ ten jest rozległy i oddziałuje na rozwój funkcji poznawczych dziecka, a później na jego osiągnięcia szkolne, kształtowanie się jego równowagi uczuciowej i dojrzałości społecznej, formowanie obrazu samego siebie i stosunek do siebie oraz do grupy rówieśniczej, a także na późniejsze realizowanie ról rodzinnych²².

²⁰ Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 312.

²¹ Zob. B. Harwas-Napierała, *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, s. 18.

²² Zob. M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, WP, Warszawa 2009, s. 6.

3.1. ROLA MATKI W OKRESIE NIEMOWLĘCTWA

Relacja między dzieckiem a rodzicem odgrywa centralną rolę w psychospołecznym rozwoju dziecka, a co najważniejsze, choć mało znane, zaczyna się już w okresie niemowlęcym. System niemowlęcego przywiązania ma przełożenie na jakość funkcjonowania w całym dalszym życiu. Mary Ainsworth, zafascynowana koncepcją Bowlbiego, na podstawie wieloletnich badań relacji matka–dziecko wyodrębniła trzy style przywiązania:

- styl bezpieczny – cechujący się zaufaniem dziecka do obiektu przywiązania; oparty jest na doświadczeniu jego dostępności, ujawnianiu wrażliwości w sytuacjach zagrażających poczuciu komfortu;
- styl lękowo-ambiwalentny – powstaje w toku doświadczania niepewności co do dostępności obiektu przywiązania; kształtuje on „wzmożoną czujność”, obniżone poczucie bezpieczeństwa, silny lęk przed rozstaniem (nawet kiedy matka jest dostępna), a pojawianie się jej w polu percepcyjnym może wyzwalać ulgę, ale także złość;
- styl unikający – kształtujący się w wyniku doświadczania niedostępności obiektu przywiązania w sytuacjach zagrożenia, wzbudzonej potrzeby bądź jego niewrażliwości na nie; doświadczenie to utrzymuje system przywiązania w stanie aktywnym, uruchamia mechanizmy obronne; konsekwencją może być unikanie bliskiego kontaktu – forma ochrony przed zranieniem, rezygnacja z walki o obiekt przywiązania – a rozłąka nie musi się wiązać z przejawianiem negatywnych emocji²³.

Przytoczone style pozwalają na uświadomienie roli momentu, od jakiego rodzina, a najbardziej matka, wpływa na rozwój dziecka²⁴. W pierwszych dniach po narodzinach dziecko ma przede wszystkim potrzeby biologiczne. Jednakże w ciągu pierwszych tygodni i miesięcy życia pojawiają się nowe: psychiczne. Kiedy matka karmi, kąpie i przewija dziecko, doświadcza ono radości z bliskości drugiego człowieka, jego obecności, i rodzi się wówczas potrzeba kontaktu społecznego. Potrzeba ta, tak silna u niesamodzielnego, niezaradnego, bezbronnego niemowlęcia, nie zanika w latach późniejszych. Matka, tuląc dziecko do piersi, dotykając rękoma całego ciała, wyraża swą miłość, troskę i opiekę. Dostarcza również informacji drogą wzrokową i słuchową, a od zaangażowania matki zależy tempo kształtowania się postawy komunikacyjnej. Rozwój mowy, mimo że uwarunkowany genetycznie, możliwy jest jedynie w kontaktach z innymi ludźmi, w środowisku społecznym. Tylko człowiek ma zdolność komunikowania się za pomocą słów. W kształtowaniu koncepcji wychowania integralnego Bojanowski

²³ Por. M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Impuls, Kraków 2008, s. 92.

²⁴ Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 107.

opierał się na wskazaniach Svobody, który uważał, że „przez częste rozmowy z dziećmi doskonalili się ich wymowa i pamięć, gruntuje rozsądek, a zarazem wzmaga się ich pojętność i uwaga”²⁵.

Zgodnie z poglądem Donalda W. Winnicotta, *trzymanie* dziecka stanowi sedno opieki nad niemowlęciem. Niemowlę doświadcza w ten sposób troski rodziców. Chodzi tu zarówno o rzeczywiste trzymanie, jak i o wszystkie działania podejmowane przez otoczenie, niezbędne dla wspólnego życia. *Trzymanie* dostarcza dziecku wielu fundamentalnych doświadczeń, na których może ono budować swoją egzystencję:

Mimo że dziecko nie ma możliwości decydowania samodzielnie o tym, w jaki sposób realizowany jest kontakt fizyczny i opieka, będąca jego udziałem, i że czasem bywa mu źle, kiedy boli je brzuszek lub gdy jest głodne, a jedyną pomocą ze strony matki jest przytulenie go i kołysanie, to satysfakcja ta może go nauczyć: rezygnacji, znoszenia frustracji, przeżywania własnej wściekłości i strachu, a także doświadczania satysfakcji w ramionach matki. Uczy się też czekania oraz znoszenia czyjejs niepożądanego i danej nie w porę czułości itp. Przeżywa wszystkie wzloty i upadki rzeczywistej relacji, może wyrażać swoje uczucia i zawsze w końcu otrzymuje miłość stwarzającą poczucie bezpieczeństwa. Ci, którzy nie doświadczyli przy ciele matki, że „trudności są niezbędne”, mogą nauczyć się tego jedynie w trakcie bolesnej psychoterapii i treningu komunikacji²⁶.

Dzieciństwo ma wpływ na całe życie człowieka. Tylko czy rodzice i rodzina są tego świadomi? O tym, jak szczególnie istotny jest problem uznania znaczenia wczesnego wychowania dziecka w rodzinie, powinno się mówić więcej i w różnych środowiskach.

3.2. POSTAWY RODZICIELSKIE

Postawy rodziców wobec dziecka wywołują określone formy jego zachowania i prowadzą do ukształtowania takich, a nie innych cech osobowości dziecka, a później człowieka dorosłego. Postawy rodzicielskie mogą być właściwe, czyli „zdrowe”, stwarzające odpowiednie warunki psychospołeczne dla prawidłowego rozwoju dziecka; bywają też niewłaściwe, „chorobotwórcze”, wpływające ujemnie na kształtowanie się jego osobowości²⁷.

Do postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dziecka można zaliczyć postawy: akceptacji, uznania praw dziecka w rodzinie, współdziałania, dawania rozumnej swobody. Są to postawy zapewniające odpowiedni kontakt uczuciowy

²⁵ Zob. tamże, s. 121.

²⁶ J. Prekop, *Mały tyran*, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 85-87.

²⁷ Zob. M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, s. 156.

z dzieckiem, płaszczyznę porozumienia, wyzwalamy aktywność dziecka i rozbudzające poczucie odpowiedzialności za swe postępowanie, pobudzające do właściwego uczestnictwa w życiu rodzinnym²⁸. Oprócz nich spotykamy niewłaściwe postawy rodzicielskie: odtrącającą, unikającą, nadmiernie chroniącą i nadmiernie wymagającą. Postawa odtrącająca sprzyja kształtowaniu się u dziecka agresywności i skłonności do kłamstwa. Postawa unikająca kontaktu z dzieckiem może prowadzić do niezdolności do nawiązywania trwałych więzi uczuciowych. Postawa nadmiernie chroniąca może powodować u dziecka opóźnienie dojrzałości emocjonalnej lub nadmierną pewność siebie, zarozumialstwo. Postawa nadmiernego wymagania sprzyja kształtowaniu się takich cech jak brak wiary we własne siły, lękliwość, brak zdolności do koncentracji²⁹.

W psychologii i pedagogice od dawna podkreśla się znaczenie środowiska, w jakim żyją dzieci we wczesnych i decydujących latach życia, oraz wielki wpływ tego okresu na rozwój dziedzicznych możliwości. Czynniki oddziałujące na postawy wczesnego rozwoju to pozytywne stosunki z ludźmi, zwłaszcza z członkami rodziny, stany emocjonalne, metody wychowania dziecka, wczesne odgrywanie ról, struktura rodziny w okresie dzieciństwa i stymulacja ze strony środowiska. Wczesne wzory zachowań utrzymują się w wielu sferach rozwoju.

3.3. BŁĘDY WYCHOWAWCZE RODZICÓW

Zdarza się często, że rodzice wykazujący najlepsze chęci i dużą obowiązkowość popełniają rażące błędy wychowawcze, ponieważ błędnie rozumieją swoje zadania. H. Hanselmann wymienia cztery zasadnicze rodzaje błędów popełnianych przez rodziców i przez środowisko, prowadzących do trudności wychowawczych i do wykolejenia dziecka, a mianowicie: zbyt uleganie dziecku, zbyt surowe wychowanie, niestałość (zmiennosc) stosunku do dziecka, przesadne wychowanie³⁰.

Nadmierne rozpieszczanie dziecka powoduje kształtowanie w nim postawy wybitnie egocentrycznej. Dziecko rozpieszczone przyzwyczaja się do tego, że wszystko jest dla niego. Nie jest przystosowane do trudów i wymogów życia, łatwo się załamuje. W szkole „stopnie są niesprawiedliwe”, nie odpowiadają dziecku, bo przywykło otrzymywać wszystko, co mu dogadzało, bez wysiłku.

Zbyt surowe traktowanie, nakładanie na dziecko zbyt dużych obowiązków w stosunku do ograniczonych jego możliwości, to także błąd w postępowaniu rodziców. Dziecko w takiej rodzinie nie realizuje własnej linii rozwoju, musi re-

²⁸ Zob. tamże, s. 301.

²⁹ Zob. M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, s. 66-67.

³⁰ Zob. O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, WSiP, Warszawa 1980, s. 44.

zygnować z własnych dążeń i potrzeb, jest jednostką bierną. Nie zawsze jednak dziecko potulnie się podporządkowuje. Nieraz dzieci te są zupełnie inne w szkole lub na podwórku – a inne w domu. Tłumiona i hamowana aktywność dziecka w domu wyzwała się poza domem. Dziecko jest w szkole aroganckie, agresywne i dokuczliwe. Niestalość, brak konsekwencji, zmienność postaw, wymagań, wyrażanych uczuć wpływają niekorzystnie na rozwój psychiczny dziecka. Dziecko staje się bezwiednie dwulicowe, usiłuje przez kłamstwa, udawaną pokorę, pozorną uległość unikać przykrości ze strony gniewnych rodziców. W późniejszym życiu może się to wyrażać w nieuznawaniu autorytetów i w cynizmie w stosunkach społecznych.

Dbając przesadnie o wychowanie dziecka, rodzice zapominają o jego naturalnych potrzebach. Dziecko musi przyjmować takie postawy i demonstrować takie formy zachowania się, które są mu zupełnie obce i sprzeczne z jego naturalnym, dziecięcym rozumieniem. Tresura w manifestowaniu manier nie pozostaje jednak bez skutku. Dziecko, które początkowo bezwiednie i z konieczności *gra* rolę osoby grzecznej i mądrej, poważnej i ważnej – z czasem nabiera takiego mniemania o sobie. Dzieci takie wcześniej zatracają cechy beztroskiego i radosnego dzieciństwa, stają się przedwcześnie *dojrzałe*, przemądrzałe, a przy tym niepewne w postępowaniu, oglądające się na tych, którzy nimi kierowali. Zbyt trudne, bo niedostosowane do dziecięcych właściwości zadania, nakładane przez egoizm rodziców, powodują objawy frustracyjne. Arogancja, bezczelność u tych dzieci jest często zamaskowaną formą bezradności i niepewności.

Za podstawowe dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania dziecka, według Skornego, możemy uznać następujące potrzeby: kontaktu emocjonalnego, bezpieczeństwa, aktywności, samodzielności i poznawania, kontaktu społecznego, uznania społecznego³¹. W rodzinie nierozumiejącej potrzeb dziecka zaburzony jest jego rozwój. Dzieje się tak wtedy, gdy troszczy się ona głównie o potrzeby biologiczne i o rozwój fizyczny, gdyż jest zdania, że w pierwszym, drugim i trzecim roku życia najważniejsze jest, by dziecko było zdrowe, dobrze wyglądało, a inne sprawy odkładają na później. „Jeszcze nic nie rozumie”, „jeszcze zdąży” – stwierdzają. Nie uświadamiają sobie faktu, że od pierwszych dni życia rośnie i rozwija się cały człowiek³². W koncepcji wychowania integralnego najważniejszy jest człowiek, człowiek-dziecko, który ma prawo do otrzymania należnego wychowania w procesie dochodzenia do pełni swego człowieczeństwa.

Małe dziecko pragnie, by ktoś z dorosłych, przede wszystkim matka, był przy nim nie tylko dlatego, że ono odczuwa potrzebę kontaktu społecznego i że tylko w obecności dorosłych czuje się dobrze, bezpiecznie, lecz także dlatego, że oprócz potrzeby kontaktu i bezpieczeństwa ma ono również potrzeby: poznania

³¹ M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, s. 349-350.

³² H. Filipczuk, *Rodzice i dzieci najmłodsze*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1998, s. 56.

i aktywności. O ich zaspokojeniu decyduje najbliższe otoczenie dziecka – rodzice. Małe dziecko jest całkowicie zależne od dorosłych, nie jest w stanie samo zaspokoić swoich potrzeb. Kiedy jednak zdobędzie minimum sprawności, opanuje elementarne umiejętności, już chciałoby wiele rzeczy wykonywać samodzielnie, ale dorośli chcą je wyręczać. Lękają się ryzyka, nie godzą się, by dziecko popełniło błąd, by zdobywało prawdę o świecie i życiu przez własne wprawdzie, lecz przykre doświadczenia. Niektórzy ograniczają jego samodzielność z braku czasu lub cierpliwości. Jeśli dziecko przywyknie do ograniczania swojej aktywności, będzie czekało na pomoc. W rezultacie nie tylko nie nauczy się tego, co powinno umieć, lecz także nie rozwine sprawności, nie wykorzysta możliwości; co więcej, nie nauczy się odpowiedzialności za swoje działanie. Właśnie jednak w tych latach najmłodszych, gdy dziecko najmniej umie, z największą siłą przejawia się jego potrzeba samodzielności. To, co wykona samo, ma dla niego, dla jego rozwoju, znacznie większą wartość niż to, co dorośli za nie zrobią. Celem opieki dorosłych nad dzieckiem jest doprowadzić je do samodzielności. Jeżeli otoczenie będzie systematycznie ograniczać aktywność i samodzielność małego dziecka, jeśli nie pozwoli na gromadzenie doświadczeń, może ono stać się jednostką bierną, niezaradną, niesamodzielną, stale szukającą czyjejś pomocy.

Czasem rodzice zapewnijają, że później umożliwią dziecku aktywne działanie. Zazwyczaj jednak, jeśli rodzice są w stosunku do dziecka nadmiernie opiekuńczy, to również później nie będą w stanie zmienić tej postawy. Dziecko w każdym okresie swego rozwoju powinno mieć okazję do rozwijania takiego zakresu i rodzaju aktywności, na jaki pozwalają jego aktualne możliwości. Umożliwienie mu w okresie późniejszym aktywności właściwej dla wcześniejszego okresu rozwoju ogranicza zdobywanie doświadczeń, wywiera ujemny wpływ na jego samoocenę, na poczucie własnej wartości i własnych możliwości, a tym samym jest sprzeczne z troską o rzeczywiste dobro dziecka³³. W Bojanowskiego koncepcji wychowania integralnego najważniejsze jest wczesne wychowanie, które powinno być nauką życia. Kiedy niemowlak zaczyna sprawniej władać członkami i wyraźniej przyjmować wrażenia zmysłowe, należy jak najszybciej wspomagać jego wrodzoną skłonność do rozwijania sił i wyobrażeń³⁴.

3.4. OBECNOŚĆ RODZICÓW W ŻYCIU DZIECKA

W dobie kryzysu członkowie rodziny często wybierają pracę zarobkową za granicą. Z formalnego punktu widzenia pozostają oni rodziną pełną, ze względu

³³ Zob. H. Filipczuk, *Rodzice i dzieci najmłodsze*, s. 47-50.

³⁴ Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 121.

jednak na długotrwały lub częsty brak któregoś z rodziców mają wiele cech rodziny niepełnej. Czasowe ograniczenie kontaktów z dziećmi prowadzić może do osłabienia więzi, gdyż wyklucza możliwość dobrego ich poznania i prawidłowego wychowania. Okolicznościowe oddziaływania wychowawcze rodziców – zazwyczaj o charakterze interwencyjnym – powodują utratę autorytetu w oczach dzieci, związaną z charakterystycznymi postawami rodziców po powrocie:

- groźnego satrapy – rozlicza dzieci z wykroczeń przy użyciu agresji fizycznej lub werbalnej;
- zrezygnowanego kibica – nie interweniuje w obawie przed zepsuciem atmosfery rodzinnej lub własnego samopoczucia;
- świętego Mikołaja – zasypującego prezentami, a przy tym ignorującego lub lekceważącego złe zachowanie dzieci; podstawowym motywem takiego postępowania jest odzyskanie sympatii dzieci („wkupienie się”) oraz zagłuszenie własnych wyrzutów sumienia.

Powracający rodzic traktowany jest jak gość. Jest członkiem rodziny, ale pozostaje poza jej kręgiem, toteż rodzina taka może być zaliczana do rodzin dysfunkcyjnych³⁵.

Patrząc dalekowzrocznie, należy zauważyć, że każda rodzina jest generatorem wielu różnych wzorców: wzorca kobiety i mężczyzny, wzorca żony, męża czy też samego małżeństwa. Nieprawidłowe wzorce ról rodzinnych, związane np. ze wspomnianą nieobecnością rodzica, zaburzone wzorce relacji małżeńskich czy wzorce komunikacji mogą determinować ogromne trudności dzieci z takich rodzin w obrębie własnych rodzin prokreacyjnych³⁶.

Osobnym problemem jest utrzymywanie się tendencji do nadmiernego włączania babć czy dziadków w proces opieki i wychowania dzieci. Ze względu na znaczną liczbę babć wychowujących wnuki, powstaje pytanie, czy matkowanie podejmowane przez babcię jest pełnowartościową formą opieki z punktu widzenia rozwoju dziecka. Babcie nie są w pełni zdolne do właściwego pełnienia tej funkcji, gdyż nie mogą już towarzyszyć dziecku w różnych zajęciach i zabawach, które ze względu na ich wiek, są dla nich męczące i niewykonalne. Równocześnie zachodzi możliwość przekazywania dziecku pewnych postaw, mogących pojawić się lub nasilić w wieku starszym i starczym, np. różnego rodzaju lęki i niepokoje, zwiększenie napięć i obaw w stosunku do jedzenia dziecka, innych czynności fizjologicznych, czystości, stanu zdrowia itp. Przebywanie z ruchliwym z natury dzieckiem jest męczące dla babci, wprowadza ją w stan zniecierpliwienia i niepokoju, co z kolei udziela się dziecku, zwiększając jego pobudliwość³⁷.

³⁵ Zob. T. Rostowska, *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Difin, Warszawa 2009, s. 107-108.

³⁶ Zob. tamże, s. 111.

³⁷ Zob. M. Ziemska (red.), *Postawy rodzicielskie*, s. 120 -121.

3.5. WPŁYW MEDIÓW NA ROZWÓJ DZIECI W RODZINIE

Praca dla wielu rodziców staje się celem życia, a nie środkiem do życia. Wówczas zajęcie się własnymi dziećmi schodzi na plan dalszy. Jest to niekiedy fundament powstającego społecznego sieroctwa. W niektórych rodzinach czas wolny wypełnia się korzystaniem z mediów: z Internetu, telewizji czy gier komputerowych³⁸. Współczesne dzieci żyją w świecie zdominowanym przez media. Jak pisze E.V. Sullivan:

Mass media stały się najpotężniejszym instrumentem kształtowania systemu wartości. Życie zaczyna nabierać *charakteru telewizyjnego*. Obecnie popularne jest również kreowanie własnego ja i komunikowanie się z innymi poprzez portale społecznościowe i blogi. Doświadczenie zdobyte poprzez kontakt z mediami w coraz większym stopniu zastępuje rzeczywiste doświadczenia. Nie ma znaczenia, czy coś jest prawdziwe, czy fałszywe – jeśli zdarza się w mass mediach, jest po prostu wiarygodne. Utracona została zdolność do rozróżniania *kształtu i jego cienia*³⁹.

Neil Postman twierdzi nawet, że telewizja stanowi istotne zagrożenie dla dalszego trwania dzieciństwa⁴⁰.

Najmłodsze pokolenie spędza przed ekranem telewizora przeciętnie ok. 2,5 godziny dziennie, bez jakiegokolwiek bezpośredniej komunikacji ze swoim otoczeniem i bez aktywności ruchowej. Nic zatem dziwnego, że wyrasta ono w środowisku zagrażającym jego zdrowiu fizycznemu i psychicznemu⁴¹. Telewizja, a także inne współczesne media, na czele z Internetem, eliminuje relacje z rówieśnikami. Bojanowski wielokrotnie podkreślał, że cywilizacja, mimo rozwoju, wciąż generuje wiele negatywnych skutków, będących efektem zbyt rozumowego i materialnego jej wymiaru. Wyzbywając się tego, co przyjazne ludzkiej naturze i integralnemu rozwojowi osoby, społeczeństwo, mimo wysokiego poziomu ekonomicznego i organizacji życia, staje się obce, a nawet wrogie dziecku. Obecności i miłości osób bliskich, osobowych relacji dziecka z dorosłymi, odpowiadających ludzkiej naturze dynamizmów nie zastąpią żadne, najnowocześniejsze nawet, środki i komfortowe warunki⁴².

Choć media mają duży wpływ na wzbogacenie wiedzy dziecka o świecie, przyczyniają się do budzenia jego zainteresowań i zaspokajania potrzeb poznawczych, to jednak nie mogą być głównym źródłem poznawania rzeczywistości. O wiele

³⁸ Por. H. Cudak (red.), *Rodzina polska u progu XXI wieku*, MWSH-P, Łowicz 1997, s. 364-365.

³⁹ Cyt. za: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, WN PWN, Warszawa 2007, s. 77.

⁴⁰ Zob. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009, s. 403.

⁴¹ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2001, s. 179.

⁴² Por. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 242-243.

większą wartość ma bezpośredni z nią kontakt⁴³. Bojanowski doceniał znaczenie wpływu otoczenia na dzieci, na ich bardzo wrażliwe zmysły. Wspólnota i przyroda tworzą najbardziej odpowiednie warunki życia, a rozpowszechniający się standard życia: *posiadać coraz więcej, przeczy idei edukacji w zgodzie z człowieczeństwem i z naturą*⁴⁴.

Przenoszone z innych krajów wzorce nie zawsze pasują do mentalności naszego społeczeństwa, a pogoń za modą nie zawsze prowadzi do pozytywnych rezultatów. Mimo że większość rodziców troszczy się o wszechstronny rozwój i wychowanie swoich dzieci, to problemem jest fakt, że „niepokojąco zwiększa się liczba rodziców, którzy poświęcają swoim dzieciom zbyt mało czasu, coraz mniej uwagi przywiązują do wychowania: kształtowania u dzieci nawyków odpowiedniego zwracania się do innych oraz zgodnego współdziałania z dorosłymi i dziećmi, do dbania o ład i porządek w swoim otoczeniu, a także do poszanowania przyrody i własności społecznej”⁴⁵. O wychowaniu moralnym, kulturowym i religijnym nawet się nie wspomina. Wychowanie, zwłaszcza takie, w którym jasno formułowany jest system norm i wartości, staje się niejako niemodne. Mówi się o kryzysie wychowania. Uchylenie się od wartościowania zachowań (pod wpływem zachodniego relatywizmu) jest miarą nowoczesnego podejścia do wychowania⁴⁶. Wewnątrzrodzinny świat wartości ulega modyfikacji. „Działalność mająca zagwarantować status materialny rodziny wyrasta ponad inne rodzaje rodzinnej aktywności. Ubożeją «wyższe piętra» życia codziennego, jego humanistyczna treść ulega redukcji, sprowadza się życie rodzinne do funkcji rudymenarnych, koniecznych – do «parteru»”⁴⁷.

4. INSTYTUCJONALNE FORMY WSPARCIA RODZINY W INTEGRALNYM ROZWOJU I EDUKACJI DZIECKA

Myśląc o harmonijnym rozwoju dziecka, rodzina nie jest w stanie sama o niego zadbać. Pozbawiona jest więc możliwości zagwarantowania dzieciom systematycznego i sprawnego rozwoju, zwłaszcza w zakresie nabywania przez nie określonych wiadomości i umiejętności⁴⁸. Rodzina powinna być wspomagana przez takie instytucje edukacyjne jak przedszkola, ośrodki kultury, teatry, kina, muzea czy też poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Dzieciństwo, jako pierwszy okres

⁴³ Zob. H. Filipczuk, *Rodzice i dzieci najmłodsze*, s. 62-63.

⁴⁴ Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 243.

⁴⁵ Tamże, s. 332.

⁴⁶ Zob. B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, s. 12.

⁴⁷ M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, s. 29.

⁴⁸ Zob. M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 13-14.

w życiu człowieka, pierwszy element historii jego życia, określane jest obszarem wpływów wiążących dziecko z instytucjami edukacyjnymi i zawiera różne treści. Skuteczne wychowanie może się dokonać jedynie we współpracy tych różnych podmiotów procesu wychowania, ukierunkowanej na realizowanie tego samego celu, tego samego modelu, tych samych wartości⁴⁹.

4.1. ZNACZENIE PRZEDSZKOLA W ŻYCIU DZIECKA

W perspektywie czasowej należy położyć szczególny nacisk na ten okres czy te okresy życia, gdy wychowanie jest bardziej potrzebne i bardziej skuteczne. Ogromnie ważnym okresem jest wiek dziecięcy. Dzieci przed siódmym rokiem życia „sposobne są do wszelkiej nauki i tak są ochotne, iż więcej się nauczyć mogą dobrego w tym wieku niżeli potem w przeciągu dalszych lat czterech”⁵⁰. Na wczesnym etapie życia i rozwoju człowieka istnieje potrzeba szczególnej troski o integralne wychowanie. Żeby zrozumieć znaczenie dzieciństwa, należy ujmować wszystkie jego elementy, począwszy od urodzenia. Wczesne wychowanie jest budowaniem podstaw osobowości dziecka i wspieraniem go na drodze samodzielnej i odpowiedzialnej troski o własny rozwój. Bojanowski proponował powrót do środków prostych, ubogaconych wartościami i relacjami osobowymi⁵¹.

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 na działaniach opiekuńczych, pracy wyrównawczej, usuwaniu lub łagodzeniu stwierdzonych u niego zaburzeń. Dokonują się one w instytucjach wspierających rodzinę w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych wobec dziecka na wczesnym etapie jego integralnego rozwoju⁵².

Osobami wspomagającymi dziecko są najpierw rodzice, potem nauczyciele, a 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,

⁴⁹ Zob. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, s. 21.

⁵⁰ Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 121-122.

⁵¹ Zob. tamże, s. 242.

⁵² Zob. tamże, s. 307.

przygotowanie dziecka do zmieniania otoczenia i kształtowania swych zachowań i postaw, a w przyszłości własnej osobowości. Głównym skutkiem wychowania jest nawiązywanie prawidłowych relacji osobowych⁵³.

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 dorosłych⁵⁴. Wychowawca wspomaga rozwój dziecka i kieruje jego procesem, wspierając rodziców w tym ważnym zadaniu.

Pobyt dziecka w przedszkolu i w klubie przedszkolaka wpływa na usytuowanie dziecka w grupie rówieśniczej, co ma ogromne znaczenie dla jego rozwoju i osiągnięć edukacyjnych. W przypadku dzieci niemających rodzeństwa jest to ich pierwszy kontakt z równymi sobie partnerami, kontakt zwany horyzontalnym. Jego wartość jest powszechnie podkreślana. Rówieśnicy stwarzają okazję do wypróbowywania i 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 przeżywa nieraz w podobnych sytuacjach stany frustracyjne. Niekiedy wielość kultur, z których wywodzą się wychowankowie, nie utrudnia wychowania do wartości, ale nawet je wspomaga. Dzieci uczą się tolerancji, dzięki bezpośrednim kontaktom z osobami innej narodowości lub rasy, a więc uczą się akceptować, rozumieć i szanować osoby pochodzące z innych kręgów kulturowych⁵⁵.

4.2. ZNACZENIE SZTUKI, KULTURY I INSTYTUCJI EDUKACYJNYCH W ŻYCIU I ROZWOJU DZIECKA

Dzieci uczęszczające do przedszkola chodzą do kina, teatru, muzeum, uczestniczą w różnych imprezach kulturalnych, festiwalach, spotkaniach z poetami, pisarzami i z innymi artystami, biorą udział w przedstawieniach i uroczystościach z okazji obchodzonych świąt, słuchają czytanych książek. Ich rówieśnicy przebywający w domu są tego pozbawieni. Wychowanie przez sztukę, zwane wychowaniem estetycznym, ma na celu kształtowanie „człowieka integralnego, wzbogaconego dzięki doznaniom estetycznym (spotkania z dziełami, wytworami

⁵³ Zob. tamże, s. 310.

⁵⁴ M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975, s. 90.

⁵⁵ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 106.

sztuki) oraz działaniom artystycznym potwierdzającym kreatywne możliwości każdej jednostki⁵⁶.

Każdy człowiek żyje w innym środowisku i poddany jest jego różnorodnym wpływom, które oddziałują na niego całościowo. Środowisko kulturowe tworzone przez ludzi oddziałuje na jednostkę od pierwszych chwil po urodzeniu⁵⁷. „Małe dziecko, przychodząc na świat, nie otrzymuje gotowego dziedzictwa kulturowego, lecz stopniowo zapoznaje się z nim i przyswaja je sobie podczas procesu wychowania i kształcenia. Najpierw rodzice pouczają dziecko i przekazują mu własne doświadczenia życiowe, a wśród nich również te, które uzyskali od swych rodziców oraz te zawarte w kulturze i cywilizacji⁵⁸.”

Rodzina, przez właściwe sobie sposoby formowania osobowości człowieka, może sprzyjać celom i wartościom narodowym czy państwowym, jak również osłabiać albo wręcz eliminować ich znaczenie, stanowiąc barierę albo twierdzą broniącą przed wpływem obcych wartości⁵⁹.

Otwarcie granic i związane z tym swobodne przemieszczanie się po państwach całego świata stwarza nowe problemy w wychowaniu patriotycznym. Odmienność ta polega głównie na tym, aby – w obliczu bratania się na dużą skalę z innymi narodami i państwami – nie zatracić poczucia własnej tożsamości narodowej czy państwowej⁶⁰, by przejawem postawy patriotycznej była miłość nie tylko do „wielkiej”, lecz także „małej” Ojczyzny. Według Janusza S. Pasierba „małe ojczyzny uczą żyć w ojczyznach wielkich. Kto nie broni i nie rozwija tego, co bliskie – trudno uwierzyć, by był zdolny do tego, co wielkie i najpiękniejsze w życiu i na świecie⁶¹.” Taką postawę należy kształtować od najmłodszego pokolenia, jak bowiem zakłada wychowanie integralne: jeżeli nie zadba się o dobre wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym, to w wieku dorastania będzie to o wiele trudniejsze, a często nawet niemożliwe⁶².

Człowiek powinien dobrze poznać swą naturę, by móc z niej mądrze korzystać, odpowiedzialnie ją ujarzmić i przekształcać. Realizuje się zaś w sferze kultury, którą także powinien poznać, by w przyszłości ją tworzyć i wzbogacać o nowe wytwory⁶³. Dziś starsi, dorośli, dorastający i dzieci sprawiają wrażenie, że

⁵⁶ Tamże, s. 274-276.

⁵⁷ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makięto-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985, s. 294-295.

⁵⁸ T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych*, Impuls, Kraków 2011, s. 21.

⁵⁹ Zob. M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, s. 20

⁶⁰ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 288.

⁶¹ Tamże, s. 291.

⁶² Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 232.

⁶³ Por. D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, WSP, Olsztyn 1998, s. 130.

nie tylko nie potrzebują się nawzajem, ale mają wręcz sprzeczne interesy, a dzieci – w związku z rozwojem miast, cywilizacji – są izolowane od świata dorosłych. Skąd zatem mają znać historię swojej Ojczyzny?

Zadanie to powinno być wypełniane w pierwszej kolejności przez rodzinę, ale nie zawsze tak bywa. Spoczywa ono także na placówkach oświatowych. To one, poprzez znajomość historii narodu, kultywowanie narodowych tradycji, udział w obchodach świąt państwowych, składanie hołdu ofiarom broniącym polskości, czczenie godła i flagi narodowej, uczestniczenie w lokalnych obrzędach, przekazywanie możliwie bezstronnej wiedzy o Ojczyźnie, mają wychowywać patriotów. Uczestnictwo w kulturze, szeroko rozumianej, uważane było od dawna za najlepszą formę wychowania⁶⁴.

Odwołanie się do własnych korzeni kulturowych oraz wiedza o tym, skąd pochodzimy, przyczyniają się do ocalenia i trwania elementów dziedzictwa kulturowego. Dziedzictwo jest spuścizną, spadkiem odziedziczonym po poprzednich pokoleniach.

Mówiąc o środowisku i kulturze, nie sposób zapomnieć o kulturze duchowej. Pominięcie w wychowaniu tego, co wnosi wiara i religia, sprawiłoby, że nie obejmowałoby ono całego człowieka, co jest niezgodne z integralnym wychowaniem. Tylko miłość może uczynić człowieka rzeczywiście otwartym na apel potrzeb⁶⁵. Tej miłości szczególnie potrzeba obecnie, kiedy człowiek jest zdolny zarówno do kierowania procesami związanymi z coraz bardziej skomplikowaną produkcją dóbr materialnych, jak i do stosowania środków masowej zagłady, zatracając niejednokrotnie zdolność panowania nad sobą, nie waha się nawet ingerować w prawa natury, lecz nadal nie potrafi skutecznie walczyć z przeciwnościami losu i ze złem, które sam stworzył⁶⁶.

Nie wystarczy wytwarzać u dziecka tylko potrzeby kontaktu z innymi, należy także rozwijać umiejętność współżycia i współdziałania, potrzebę niesienia pomocy i bycia dobrym dla innych, potrzebę nie tylko bycia kochanym, lecz także kochania, nie tylko brania od otoczenia dóbr materialnych i innych, lecz także dzielenia się nim, obdarowywania⁶⁷.

Za duchowy rozwój dzieci odpowiedzialność ponoszą rodzice. Są oni nauczycielami życia chrześcijańskiego, ubogacającego człowieczeństwo dzieci. Mają one prawo nauczyć się od rodziców postaw życiowych, wartościowania swego postępowania, wytrwałości i radości pracy, miłości braterskiej, wielkodusznego przebaczenia, a zwłaszcza oddawania czci Bogu przez modlitwę i ofiarę ze swego

⁶⁴ Zob. *Kultura – wartości – kształcenie. Księga dedykowana Prof. Januszowi Gajdzie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 290.

⁶⁵ Zob. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, s. 24.

⁶⁶ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 103.

⁶⁷ Zob. H. Filipczuk, *Rodzice i dzieci najmłodsze*, s. 101.

życia. W rozwoju życia religijno-moralnego dziecka powinny współdziałać z rodzicami państwo i Kościół⁶⁸.

4.3. 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 przyzwyczajęń, tradycji lub określonych determinacji losowych⁶⁹, ale wychowywanie jest z natury swojej czynnością wspólnotową. Wymaga ono współpracy wielu różnych sfer: rodziny, szkoły, parafii, środowiska, przyjaciół, środków masowego przekazu itd. Te wszystkie faktory mają wymiar wychowawczy i powinny organicznie współpracować, by osiągnąć właściwy cel⁷⁰. Chodzi o integralny rozwój i wychowanie dziecka zgodne z jego naturą i uwzględniające środowisko, w jakim żyje.

Postępujące procesy społeczne tworzą dla dzieci i dzieciństwa trudną przyszłość, a stosunki między generacjami oraz 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 zrozumieć na nowo wartość każdej osoby, a jednocześnie wszystkich podmiotów wychowania⁷¹.

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 krzywdy⁷².

ZAKOŃCZENIE

Postawy i umiejętności, które małe dzieci wnoszą z rodziny i z przedszkola, procentują w szkole, w postaci lepszych wyników w nauce i lepszego funkcyjono-

⁶⁸ Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 261.

⁶⁹ Por. M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców*, s. 13.

⁷⁰ Zob. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, s. 25.

⁷¹ Tamże, s. 242-243.

⁷² Zob. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna*, s. 268.

wania w życiu społecznym. Potrzebna jest więc refleksja nad wychowaniem nowych pokoleń na podstawach antropologicznych, by zrozumieć na nowo wartość każdej osoby, a jednocześnie wszystkich podmiotów wychowania⁷³. Rozważania na temat wychowania niech zakończy myśl: „Roztropny ogrodnik pielęgnuje przyszyły 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”⁷⁴. 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.

BIBLIOGRAFIA

- Cudak H. (red), *Rodzina polska u progu XXI wieku*, MWSH-P, Łowicz 1997.
- Filipczuk H., *Rodzice i dzieci najmłodsze*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.
- Harwas-Napierała B. (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Izdębska H., *Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem*, Wyd. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.
- Klus-Stańska D., Suświłło M. (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1998.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAiP, Warszawa 2009.
- Kultura – wartości – kształcenie. Księga dedykowana Prof. Januszowi Gajdzie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2007.
- Lewowicki T., Suchodolska J. (red.), *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych*, Impuls, Kraków 2011.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, WSiP, Warszawa 1980.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002.
- Opiela L., Smagacz A., Wilk S. (red.), *Służyć i wychowywać do miłości Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

⁷³ Zob. tamże, s. 342.

⁷⁴ D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, s. 189.

- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Płopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Impuls, Kraków 2008.
- Prekop J., *Mały tyran*, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993.
- Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1994.
- Rostkowska T. (red.), *Psychologia rodziny Matężństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Difin, Warszawa 2009.
- Szczepański J., *Refleksje nad oświatą*, PIW, Warszawa 1983.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2001.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, WAM, Kraków 1999.
- Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1979.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, WP, Warszawa 2009.
- Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Wyd. UW, Warszawa 2001.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975.

*Znaczenie wychowania integralnego w przeciwdziałaniu
współczesnym zagrożeniom duchowym dzieci i młodzieży*

*The importance of an integrated education in combating children's and young people's
spiritual threats*

ABSTRACT

Nowadays more and more often we meet with numerous attempts to eliminate traditional values such as goodness, truth and beauty from the social life. There is a number of programs aimed at a young audience, children's play area and toys that are at odds with universal values. Children from an early age are introduced into the world of violence, evil, the aesthetics of darkness and corruption, in which there is a cult of ease, pleasure and prosperity. Children and young people being on the way of knowledge and learning to live independently, often unquestioningly accept what is offered to them. Therefore, it is important to educate by taking account of all dimensions of human life.

Integral education indicating the way to achieve a personal maturity must begin from an early age. If during childhood a man will understand, who a person is, what value they have, then they will affirm themselves and the others, they will not be indifferent to those in need, or in a difficult situation. Only such way of thinking about the process of upbringing, aiming to an integral human development, has a chance to protect the human being from the disabled humanity.

Współcześnie coraz częściej spotykamy się z licznymi próbami wyeliminowania z życia społecznego tradycyjnych wartości, takich jak dobro, prawda i piękno. W sprzeczności z uniwersalnymi wartościami pozostaje wiele programów adresowanych do najmłodszych odbiorców, dziecięcych zabaw oraz zabawek. Dzieci od najmłodszych lat wprowadzane są w świat agresji, zła, estetyki ciemności i zepsucia, w którym panuje kult łatwości, przyjemności i dobrobytu. Dzieci i młodzież, będąc na drodze poznawania i uczenia się samodzielnego życia, nierzadko bezkrytycznie przyjmują to, co jest im oferowane. Dlatego ważne jest dzisiaj wychowanie uwzględniające wszystkie wymiary życia ludzkiego.

Integralne wychowanie – wskazujące drogę do osiągnięcia osobowej dojrzałości – winno się rozpoczynać już od najmłodszych lat. Jeżeli w okresie dzieciństwa człowiek zrozumie, kim jest osoba ludzka, jaką ma wartość, to będzie afirmował siebie i drugiego, nie będzie obojętny wobec potrzebujących, znajdujących się w trudnych sytuacjach. Tylko

tak rozumiany proces wychowania, zmierzający do integralnego rozwoju człowieka, ma szansę ochronić człowieka przed okaleczonym człowieczeństwem.

Key words:

integral education, person, dignity, personal realization, spiritual threats
wychowanie integralne, godność, urzeczywistnienie osobowe, zagrożenia duchowe

WSTĘP

Zagrożenia duchowe stanowią współcześnie bardzo ważny i wieloaspektywny problem. Analizując to zjawisko, w sposób szczególny zatrzymam się nad niebezpieczeństwami obecnymi w programach adresowanych do najmłodszych odbiorców, w dziecięcych zabawach i zabawkach, które często są sprzeczne z uniwersalnymi wartościami. Duchowość związana jest nieodłącznie z kształtowaniem osobowości już od najmłodszych lat. Dorosły człowiek jest na swój sposób uformowany i może dzięki wiedzy i rzetelnym informacjom rozpoznać zagrożenia duchowe występujące w dzisiejszym świecie. Młodzi ludzie natomiast, będąc na drodze poznawania i uczenia się samodzielnego życia, nierzadko bezkrytycznie przyjmują to, co jest im oferowane. Dlatego ważne jest dzisiaj wychowanie uwzględniające wszystkie wymiary życia ludzkiego. Istotną rolę odgrywają tutaj wychowawcy, którzy swoim przykładem winni zachęcać wychowanków do kroczenia drogą autentycznych wartości, zapewniających trwałe szczęście.

Głównym celem artykułu jest analiza teoretyczna roli wychowania integralnego w przeciwdziałaniu współczesnym zagrożeniom duchowym. Podjęte problemy badawcze są następujące: Jakie wartości należy akcentować w procesie wychowania, by młodzi ludzie potrafili wybierać to, co właściwe dla ich osobowego rozwoju? Jakie są konsekwencje bezkrytycznego i bezrefleksyjnego przyjmowania treści przesyconych złem, kłamstwem i brzydotą? Jaka rolę mają do odegrania rodzice i wychowawcy w obliczu współczesnych zagrożeń duchowego i osobowego rozwoju człowieka?

1. WYCHOWANIE INTEGRALNE – DROGĄ DO PEŁNI CZŁOWIECZEŃSTWA

Człowiek nie jest bytem doskonałym, „domkniętym”, „zakończonym” w kształcie swojego człowieczeństwa. Owa przygodność, bliska każdej osobie ludzkiej, wskazuje, że każdy człowiek potrzebuje pomocy. „Pierwszym i podstawowym faktem kulturalnym jest sam człowiek duchowo dojrzały – czyli człowiek

w pełni wychowany, autentycznie bogaty, zdolny wychowywać samego siebie i drugich”¹. Dlatego też fundamentalnym zadaniem kultury jest wychowanie, czyli pomoc w pokonaniu tej egzystencjalnej słabości, a tym samym – w osiągnięciu pełni człowieczeństwa. „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie 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”², stawał się bogatszy w swym człowieczeństwie. Wychowanie – zgodnie z określeniem wskazanym przez Jana Pawła II – jest to proces doskonalenia się człowieka, zmierzający do aktualizowania pełni jego człowieczeństwa poprzez odkrywanie prawdy o sobie i świecie³. Z kolei w formule Klausa Schallera mówi się, że wychowanie to „sposoby i procesy, które pozwalają wychowankowi odnaleźć się w swoim człowieczeństwie”⁴.

Wychowanie w sposób szczególny polega na docenieniu jednostki, która jest nieskończona, a tym samym na uznaniu formacji za proces nigdy niedokończony, za dzieło narażone na niepowodzenie, nieprzewidywalne, a jednocześnie konkretne i żywe⁵. Pierwszorzędnym walorem wychowawczej pracy nad wychowankiem-osobą jest jego integralny rozwój. Człowiek, chcąc niejako wyjść ponad współczesne zagrożenia, chcąc je pokonać, winien rozwijać się integralnie, to znaczy w wymiarach: fizycznym, psychicznym i moralnym⁶.

Wychowanie integralne stanowi pomoc w „scalaniu się” człowieka, w jego dojrzwaniu i pokonywaniu ludzkiej niedoskonałości. Harmonizuje ono różnorakie poziomy człowieka, począwszy od najskromniejszych biegunów „natury”, skończywszy zaś na najbardziej kulturowo rozwiniętych i złożonych biegunach „ducha”⁷. Integralne rozumienie procesu wychowania akcentuje, by uwzględnić w wychowaniu wszystkie podstawowe sfery człowieczeństwa: cielesną, płciową, seksualną, intelektualną, emocjonalną, moralną, duchową, religijną, społeczną, a także sferę wartości i wolności. Z kolei rozumienie realistyczne wychowanka oznacza, że wychowawca zdaje sobie sprawę zarówno z jego wielkości i niezwykłości, jak i z jego ograniczeń, słabości. Każdy z wychowanków – z pomocą rodziców i innych wychowawców – stopniowo odkrywa własne bogactwo. Najpierw od-

¹ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie do przedstawicieli UNESCO (Paryż 2.06.1980), „L'Osservatore Romano” 1980, nr 6, s. 4.

² Tamże.

³ Tamże, s. 4-6.

⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 2000, s. 289.

⁵ Zob. F. Pesci, *Filozoficzna perspektywa wychowania*, tłum. P. Mikulska, „Ethos” [KUL] 2006, nr 75, s. 37.

⁶ Zob. W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, tamże, s. 63.

⁷ Por. G. Cives, *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973, s. IX, za: F. Pesci, *Filozoficzna perspektywa wychowania*, s. 41.

krywa swoje ciało, a następnie psychikę, zwłaszcza swoje przeżycia emocjonalne. Później dopiero odkrywa sferę moralną, duchową, społeczną i religijną. Tym, co łączy wszystkie te wymiary człowieczeństwa i co nadaje im sens, jest osoba, która przekracza ograniczenia i możliwości własnego człowieczeństwa.

W pracy wychowawcy nad wychowankiem ujawnia się metafizyka pomocy. Wspomniana relacja to swoista służba. Wychowawca zostaje obdarzony powołaniem służenia pomocą uczniowi. Winien zatem wspomagać wychowanka przede wszystkim w tych wymiarach, które decydują o spełnianiu się człowieka jako osoby: rozumu, wolnej woli, ciała i godności osobowej⁸. Bez wychowania o charakterze integralnym oraz samowychowawczego trudu osoby byłaby ona „albo bytem statycznym, niezmiennym ontologicznie, albo podlegałaby bez reszty zewnętrznym determinacjom”, jak to ma dziś miejsce – uleganie modzie, presji otoczenia, często za cenę wewnętrznego niepokoju, niedosytu, a także chorób⁹. Każdy zatem wybór w kierunku dobra oraz pokonywanie własnych słabości stanowią o rozwoju człowieka jako osoby.

Pokonywanie swej egzystencjalnej kruchości to budowanie przez osobę ludzką cnoty, której fundament stanowi godność osobowa. To wreszcie wychowanie charakteru i praca nad cnotami moralnymi. Proces dochodzenia do pełni człowieczeństwa wiąże się zatem z wychowaniem integralnym, które z kolei się opiera (powinno się opierać) na „pokazywaniu, naprowadzaniu i unaocznianiu wychowankowi godności osobowej”¹⁰.

Istnieją chrześcijańskie drogi ukazywania przez wychowawcę dojrzałości osobowej. Na ten fakt wskazał Jan Paweł II, pisząc, że nauczyciel „winien starać się o wzrost w uczniach [...] wiary w Boga Stwórcę, podziwu dla rzeczy przez Niego stworzonych, miłości dla braci, cnót prostoty, pokory, umiarkowania, posłuszeństwa [...], które uzupełniają się i harmonizują [...] z samym ideałem autentycznie ludzkiego wychowania”¹¹.

Aby wyjść z egzystencjalnego ubóstwa, konieczna jest pomoc prawdziwego mistrza – cierpliwego, wytrwałego i pracowitego poszukiwacza pełni i harmonii życia wychowanka. Do spotkania z takim nauczycielem dochodzi wyłącznie na gruncie miłości. Tylko wówczas ma on moc odmiany życia wychowanka. W takim spotkaniu dochodzi do kontaktu „z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukaze sens pracy

⁸ Zob. W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, s. 60.

⁹ Tamże, s. 67.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Jan Paweł II, *Świadczyć o Chrystusie przykładem życia. Do nauczycieli katolickich* (przemówienie podczas audiencji dla nauczycieli XII Krajowego Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich, Watykan, 07.12.1979), w: tenże, *Nauczanie papieskie*, t. II, cz. 2, red. E. Weron, A. Jaroch, Pallottinum, Poznań 1992, s. 647.

nad sobą¹², a tym samym przeprowadzi ucznia z ciemności do światła, z biedy do bogactwa. Jeśli człowiek nie spotka się z miłością, pozostanie dla siebie istotą niezrozumiałą.

Kultura, która wychowuje, warunkuje rozwój ludzi, jest zespołem szans i niczym niezastąpionych możliwości; źle wykorzystana, może prowadzić do zagrożeń, zakłócać i deformować proces wychowania oraz dokonywać jego destrukcji¹³. Współcześnie coraz częściej preferuje się łatwość i wygodę, sukces, karierę, zysk, atrakcyjność i młodość. Charakterystyczne dla tej kultury hasła to: „skorzystać”, „wykorzystać okazję”, „załapać się”, „promować” i inne. Z tej racji powinno martwić swoiste odwrócenie ról, jakie przeżywa kultura współczesna, nie tyle żywiąc dzięki pięknu zbiorową świadomość i wyobraźnię, ile sama karmiąc się odpadkami życia społecznego oraz zachęcając do przyjmowania postawy nastawionej na materializm i konsumpcjonizm. Odmowa zaś uszanowania tego, co rzeczywiście święte, sprawia, że pojawiają się świętości fałszywe. Coraz częściej przyczyną pustki moralnej jest fakt, że człowiek zatracza niejednokrotnie zdolność panowania nad sobą ani nie potrafi się przeciwstawić destruktywnym wpływom stworzonej przez siebie cywilizacji naukowo-technicznej, noszącej znamiona cywilizacji śmierci.

Takie zachowania są również następstwem negatywnego rozumienia wolności, pojmowanej jako brak nakazów i zakazów, poza dobrem i złem. Jan Paweł II, przestrzegając przed tym niebezpieczeństwem, nakazuje, by dobrze używać wolności. „Trzeba umieć używać swojej wolności, wybierając to, co jest prawdziwym dobrem. Nie dajcie się zniewolić! Nie dajcie się skusić pseudowartościami, półprawdami, urokiem miraży, od których później będziecie się odwracać z rozczarowaniem, poranieni, a może nawet ze złamanym życiem¹⁴. Przeżywany przez wielu relatywizm, a nawet nihilizm aksjologiczny, pokazał, że wolność absolutną, wolność od wszelkich ograniczeń, człowiek odczuwa jako bezkresną rozpacz.

Jednym z głównych źródeł współczesnego kryzysu wychowanków jest fakt, że współcześnie coraz bardziej dominuje humanistyczny model wychowania, oparty na zawężonej i naiwnej antropologii, a zatem na jednostronnej i nierealistycznej wizji człowieka. W tej sytuacji jednym z istotnych zadań wychowawców jest promocja wychowania integralnego.

Integralne wychowanie – wskazujące drogę do osiągnięcia osobowej dojrzałości – winno się rozpoczynać już od najmłodszych lat. Jeżeli w okresie dzieciństwa

¹² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981, s. 198.

¹³ Por. T. Ożóg, *Kulturowe zagrożenia wychowania*, w: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, RW KUL, Lublin 2000, s. 167.

¹⁴ Jan Paweł II, *Przemówienie Jana Pawła II do młodzieży w Poznaniu* (Poznań, 03.06.1997), w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Znak, Kraków 2005, s. 917-924.

człowiek zrozumie, kim jest osoba ludzka i jaką ma wartość, to będzie afirmował siebie i drugiego, nie będzie obojętny wobec potrzebujących, znajdujących się w trudnych sytuacjach. Bardzo ważna jest tutaj rola rodziny, szkoły i Kościoła. Pustka aksjologiczna okresu transformacji dodatkowo uzasadnia konieczność promowania takich wartości i postaw jak godność osobowa i szacunek dla godności drugiego człowieka, uczciwość, tolerancja, podmiotowość¹⁵.

2. ROLA OSOBOWEGO WZORU WYCHOWAWCY W AFIRMOWANIU AUTENTYCZNYCH WARTOŚCI

Młodym ludziom, narażonym na współczesne zagrożenia – paradoksalnie często ze strony osób dorosłych (m.in. dysponentów medialnych, producentów zabawek, gier komputerowych) – winni wyjść naprzeciw przede wszystkim wychowawcy, realizujący proces wychowania w sposób integralny. To oni, oprócz rodziców, są zobowiązani wskazywać wychowankom właściwy wybór wartości. Sami nauczyciele jednak, żyjący w społeczeństwie pluralistycznym, mają na tym polu wiele trudności. W świecie, w którym przyznaje się pierwszeństwo często nie tyle wartościom podstawowym, do których zalicza się wartości moralne, obyczajowe, religijne i poznawcze, ile raczej pseudowartościom, bogactwom materialnym, technicznym czy też wartościom hedonistycznym, nierzadko sami pedagodzy zmagają się z dokonaniem właściwego wyboru.

Dzieje się tak, ponieważ „wielu nie odkryło jeszcze, że stajemy się osobami i sprawiamy, że stają się nimi inni, dzięki poszanowaniu, otwarciu, miłości, pomocy, właściwie i dogłębnie rozumianej łączności z innymi”¹⁶. Postawa otwarcia się na innych wymaga trudu i ciągłej uwagi skierowanej w stronę wartości moralnej swoich czynów. W czynie bowiem realizuje się rzeczywistość aksjologiczna, a przede wszystkim „rzeczywistość ontologiczna, rzeczywistość spełnienia siebie przez czyn, co właściwe jest tylko osobie”¹⁷.

Na szczególną uwagę w procesie integralnego wychowania do wartości moralnych zasługują takie wartości jak: miłość bliźniego, uczciwość, rzetelność, przyjaźń, odpowiedzialność, wolność, godność, prawda, altruizm i tolerancja¹⁸. Ukoronowaniem zaś tych wszystkich wartości jest transcendentalna triada: Praw-

¹⁵ Por. Z. Melosik, *Młodość i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, w: tenże (red.), *Młodość, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Wolumin, Poznań 2001, s. 19-21.

¹⁶ C. Valwerde, *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Pallottinum, Poznań 1998, s. 337-338.

¹⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 196.

¹⁸ Por. U. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, w: *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 1998, s. 24.

da, Dobro i Piękno. Nauczyciel, który ma ułatwić podopiecznym afirmację prawdziwych wartości, winien charakteryzować się dużą wnikliwością, samozaparciem i odpowiedzialnością za prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży. Wreszcie winien on zdecydować, które wartości należy objąć wychowaniem i którym spośród nich dać pierwszeństwo.

Najbardziej owocną metodą wychowania do wartości zarówno młodych ludzi, jak i tych, których dotknął brak w sferze bytu czy egzystencji, jest z pewnością dawanie dobrego przykładu, pozostawanie w zgodzie z głoszonymi wartościami, czyli niezaprzeczanie im własnym, codziennym postępowaniem. Wzór osobowy, z którym wychowanek na co dzień przebywa, często obserwowany, wprowadza w świat wartości, dzięki naturalnej tendencji młodych ludzi do poszukiwania ideału godnego naśladowania. Bohaterowi, który jest wzorem osobowym, ma towarzyszyć właściwa koncepcja wolności człowieka, opartej na wartościach. Istotne jest również wskazywanie właściwych motywów, by pomóc młodym w urzeczywistnianiu tego, co słuszne¹⁹.

Wychowawca będący wzorem osobowym i autorytetem moralnym wychowuje do wartości, szanując autonomię wychowanka. Takie wychowanie nie potrzebuje przymusu, lecz jest współdziałaniem wychowawcy i wychowanka, odwoływaniem się do doświadczeń wychowawcy oraz sposobu rozumienia i przyjmowania wartości. Przyjęcie określonej koncepcji człowieka i związanej z nią koncepcji wartości prowadzi do wyboru i akceptacji przez wychowanka aprobowanej społecznie hierarchii wartości.

W koncepcji wychowania personalistycznego wzór osobowy – wychowawca, będący jednocześnie autorytetem moralnym – jest nosicielem wartości. Jest on świadomy swej odpowiedzialności, szanując zaś godność osoby ludzkiej, jest otwarty na innych oraz na otaczającą go rzeczywistość. To sprawia, że będąc wolnym, prowadzi innych do wolności²⁰.

Obserwując dzisiejszą rzeczywistość szkolną, można jednak zaobserwować, że teoria akcentująca wychowawczą funkcję szkoły nie zawsze jest dostatecznie realizowana czy zauważalna. Wymiar regulacji prawnych oraz bogata refleksja pedagogiczna wydają się nie wystarczać. Już z założenia szkoła wydaje się istnieć po to, żeby uczyć, przekazywać wiedzę, promować do następnego stopnia kształcenia, przygotować do osiągania dyplomów i kwalifikacji. Wychowanie sięga poza obszar wiedzy, gdyż bardziej dotyczy sprawności, postaw i wartości. Nawet jeśli podkreśla się wychowawczą funkcję szkoły, to często wychowanie wydaje się nieco przyklejone do dydaktyki, jest niekiedy traktowane tak „przy okazji”. Funkcja dydaktyczna szkoły dużo mocniej wybrzmiewa w spojrzeniu na rzeczywistość szkolną.

¹⁹ Zob. H. Noga, *Wzór osobowy jako nośnik wartości*, „Wychowawca” 2004, nr 5, s. 11-12.

²⁰ Tamże.

Coraz częściej zarówno organy nadzorujące oświatę, jak i rodzice bardziej koncentrują się na wiedzy i umiejętnościach dziecka niż na jego postawach wobec siebie i innych. Skuteczność pracy nauczyciela mierzona jest osiągnięciami uczniów w testach kompetencyjnych i egzaminach końcowych. Potwierdzeniem przypisywania dużej wagi kształceniu są również coroczne rankingi szkół, które w swoich kryteriach przywołują jedynie osiągnięcia dydaktyczne, a nie wychowawcze. Podobne nastawienie dostrzega się wśród rodziców, którzy chcą, aby ich dzieci były mądre, miały wysokie oceny i dostawały się na kierunki studiów zapewniające wysoki standard przyszłego dorosłego życia. Wydaje się więc, że zagadnienia wychowawcze, chociaż nie są negowane – co więcej, w teorii nawet uznawane za ważne – to jednak w praktyce życia ustępują miejsca wiedzy i osiągnięciom intelektualnym ucznia²¹.

Wychowania i edukacji nie można ograniczać do wtłoczenia młodemu człowiekowi wymaganego kompendium wiedzy i przeszkolenia go w zakresie komunikacji, obsługi urządzeń oraz udziału w procesie produkcji i konsumpcji dóbr materialnych. Człowiek jest osobą. To ktoś mający swe korzenie w przeszłości i skierowany ku przyszłości. Potrzebuje więc punktów odniesienia, norm moralnych, wielkich idei i wzorców osobowych, z którymi konfrontuje swoje życie, aby się nie pogubić. Mieczysław Łobocki akcentuje, że niezwykle ważne w skutecznym wychowaniu jest realizowanie przez nauczycieli funkcji *stricte* wychowawczej, zwłaszcza kształtowanie postaw społeczno-moralnych uczniów, nie zaś koncentrowanie się wyłącznie na kształceniu, czyli na przekazywaniu im wiedzy, rozwijaniu zdolności i egzekwowaniu zdobytych przez nich wiadomości szkolnych w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania²².

W wychowaniu szkolnym bardzo ważna jest współpraca rodziny i szkoły. Nierzadko rodzice przekazują szkole odpowiedzialność za wychowanie dzieci. Z kolei nauczyciele często czują się bezradni wobec zaniedbań wywodzących się z rodziny. Wielu nauczycieli nie czuje wsparcia rodziców w wychowaniu uczniów.

Innym problemem jest ograniczanie się rodziców do właściwego „uformowania” swoich dzieci. Niemcy ten rodzaj wychowania określają terminem *Bildung*. Tego typu działalność pedagogiczna ukierunkowana jest na sferę pożytku praktycznego, pragmatyzmu życiowego, korzyści, a nawet przyjemności, do których dąży człowiek i które aprobuje społeczeństwo. To pojęcie pedagogiczne jest odnoszone zazwyczaj do takich wartości jak: komunikatywność, uczciwość, życzliwość, szacunek dla innych i grzeczność, ale także bezpieczeństwo materialne, dobre wykształcenie, poprawne stosunki społeczne. Rodzice tak formują dzieci,

²¹ Zob. W. Osiał, *Wychowawczo-aksjologiczne aspekty misji nauczyciela*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2.

²² Zob. M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2009, s. 11-12.

by były szczęśliwe. Formowanie człowieka może być rodzajem tresury. Ktoś tak wychowany może osiągnąć wysoki poziom godności osobistej, pozostając przy tym analfabetą w dziedzinie rzeczowej wartości osobowej człowieka²³.

Dążenie do bycia na szczycie inicjowane jest przez kulturę uznającą sukces za wartość priorytetową, kulturę pośpiechu i zabiegania. W tę kulturę wpisują się też zajęcia organizowane w szkole, gdyż ona również utrwała istniejący porządek świata. Przykładem są tu niewątpliwie proporcje pracy w grupach oraz pracy indywidualnej na lekcjach. Jeśli uczniowie na zajęciach pracują zbiorowo, to i tak są rozliczani indywidualnie. Zamiast współpracy, ceniona jest rywalizacja, dlatego podświadomie młodzi ludzie uczą się postępować według jej zasad. Każdy działa na swój rachunek. Często też wychowankom stawia się innych za wzór i do nich się ich porównuje, co przyczynia się do nieustannej potrzeby dorównywania, bycia lepszym, najlepszym²⁴.

Dobry wychowawca to taki, który wychowuje w sposób integralny, uwzględniając wszystkie sfery ludzkiego życia, który wspiera swych wychowanków w dostrzeganiu, rozwijaniu i ochronie tego, co w nich szlachetne. Taki wychowawca pomaga wychowankom, by nie ograniczali się do zdobycia wiedzy przekazywanej w ramach poszczególnych przedmiotów szkolnych, ale też by coraz dojrzalej rozumieli samych siebie oraz sens życia. Ponadto winien on wprowadzać wychowanków w takie więzi i wartości, które chronią ich rozwój i prowadzą do trwałego szczęścia. Wychowawcy powinni także wyjaśniać swoim wychowankom, że nie jest możliwa spontaniczna samorealizacja, odarta z wszelkiej moralności, wiedza zaś nie jest jeszcze mądrością. Powinni uczyć, że życie związane jest z trudem i tylko poprzez stawianie sobie mądrych i twardych wymagań uczniowie mają szansę zrealizować swoje człowieczeństwo²⁵.

3. WYCHOWANIE INTEGRALNE ANTIDOTUM WOBEC WSPÓŁCZESNYCH ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Etiologia zagrożeń występujących dzisiaj wśród dzieci i młodzieży to zjawisko wieloczynnikowe. Składają się na nie czynniki indywidualne, społeczne, kulturowe, obyczajowe i prawne. Współczesne zagrożenia stanowią zatem płynące z wielu

²³ Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra, TN KUL, Lublin 2009, s. 57-58.

²⁴ Zob. <http://szkola.wp.pl/kat,1021419,title,Edukacyjny-wyscig-szczurow,wid,12396648,pag e,2,wiadomosc.html> [dostęp: 05.11.2011].

²⁵ M. Dziewiecki, *Co dalej z wychowaniem w szkole?*, w: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wychow_md_codalej.html [dostęp: 03.04.2013].

kierunków bodźce patogenne, ściśle związane z przeobrażeniami cywilizacyjnymi i kulturowymi²⁶.

Współczesna kultura przeniknięta jest konsumpcjonizmem, który stał się jednym z podstawowych elementów życia społecznego. Założeniem kultury konsumpcyjnej jest skierowanie wszelkich działań człowieka na osiągnięcie sukcesów osobistych i zawodowych. Cechy cenione w rzeczywistości konsumpcyjnej to pozorna niezależność i samodzielność. Wartość stanowi także rozwój intelektualny, kreatywność i spontaniczność oraz troska o ciało i ducha²⁷.

Wśród dzieci i młodzieży panuje kult „gadżetów”, które wyznaczają pozycję w grupie rówieśniczej. Przeciętny młody człowiek kultywuje zamiłowanie, wręcz obsesję na punkcie dóbr materialnych. Żyje pod presją ciągłego pragnienia zdobywanie coraz to nowych przedmiotów, wyższych form technologii i podążania za modą.

Istotną rolę w ukształtowaniu współczesnej kultury odegrał postmodernizm, który nasycił ją ogromną ilością dóbr, ofert i usług. Cechą charakterystyczną tego okresu jest wyeliminowanie z życia społecznego tradycyjnych wartości, takich jak dobro, prawda i piękno, a wszystko po to, by człowiek mógł realizować swoje pragnienia. Brakuje uniwersalnych wartości, które obowiązywałyby wszystkich, gdyż – zgodnie z obowiązującym stylem życia – nikt nie powinien nikomu narzucać, co jest dobre, a co złe. Tym samym akcentuje się wolność lub wręcz samowolę jednostki i jej prawo do decydowania o sobie. Tę trudną sytuację zaczęli wykorzystywać ludzie, dla których nadrzędną wartością jest zysk. Rynek konsumpcyjny został przesycony kulturą brzydoty, a to, co powinno budzić odrazę, staje się czymś atrakcyjnym, śmiesznym²⁸.

Oddziaływanie środków masowego przekazu na kulturę spowodowało znaczne przemiany w życiu społecznym. W konsumpcyjnej rzeczywistości już nie tylko człowiek dorosły jest potencjalnym odbiorcą, ale także najmłodszy otrzymują status konsumenta. Dziecko traktowane jest jako jeden z podmiotów społeczeństwa, który jak każdy człowiek, ma swoje potrzeby, sprawy i problemy²⁹. Zachodzące zmiany pozostają w ścisłej zależności z postępującym procesem infantyliczacji kultury. Działania, które powinny być przypisywane wyłącznie dzieciom (zabawa,

²⁶ Pod pojęciem „współczesne zagrożenia” mieszczą się liczne czynniki zagrażające bezpieczeństwu człowieka. W niniejszym artykule bliżej zaprezentowane zostanie niebezpieczeństwo płynące ze strony współczesnych bajek, zabaw i zabawek adresowanych do dzieci i młodzieży.

²⁷ Por. M. Bogunia-Borowska, *Infantyliczacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantyliczacja dorosłych*, w: taż (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wyd. UJ, Kraków 2006, s. 13.

²⁸ Zob. S. Kostrzewa, *Odebrać dzieciom niewinność*, <http://wobroniewiarytradycji.wordpress.com/2013/04/26/ks-slavomir-kostrzewa-odebrac-dzieciom-niewinnosc-wersja-zaktualizowana-oraz-slowo-do-naszycz-czytelnikow/> [dostęp: 23.06.2014].

²⁹ Por. M. Bogunia-Borowska, *Infantyliczacja kulturowa*, s. 19.

reagowanie pod wpływem impulsów, przekraczanie ustalonych zakazów), uzyskały status normy także w życiu dorosłego człowieka. I odwrotnie – to, czym może zajmować się człowiek dorosły, oferuje się najmłodszym odbiorcom jako coś naturalnego, z czym powinni się zaznajomić, dlatego w reklamach można zobaczyć m.in. wątki o treściach erotycznych³⁰.

Wszystko, co przenika świat dorosłych, jednocześnie trafia do świata dzieci. Infantylizacja kultury sprawia, że oferty dla dorosłych stały się atrakcyjne, modne wśród najmłodszych odbiorców. Szczególną sferę zagrożeń dla wrażliwości dziecięcej stanowią zabawki, coraz bardziej wulgarne, szokujące, pozbawione piękna, niszczące dziecięcą niewinność. Przykładem są niektóre serie klocków Lego, np. nawiązująca do filmu animowanego *Star Wars*, którego bohaterami są walczące z człowiekiem ufoludki, a także seria *Lego the Zombies* czy też *Lego Monster Fighters*. Każda z tych serii ma na celu wprowadzić dzieci w świat stworów z najgorszych koszmarów.

Na temat mimiki twarzy figurek z serii Lego naukowcy podjęli badania, w których wykazali, że wyrazy twarzy tych małych postaci nie są jednoznaczne. W efekcie mogą prowadzić do zaburzenia pojęć i zdolności rozróżniania między dobrem a złem. Drugim faktem jest coraz większa produkcja figurek o złym wyrazie twarzy, przekazujących agresję i negatywne emocje.

Wśród małych dziewczynek w ostatnim czasie możemy dostrzec swoistą fascynację lalkami *Monster High*, które budową przypominają Barbie, lecz mają nienaturalny kolor skóry i włosów. Dodatkowe cechy ich wyglądu to: rogi, kły, ostry makijaż oraz modne ubranie. „Ich wygląd, w wielu przypadkach nasuwający skojarzenia z subkulturą Gotów, już sam w sobie winien budzić niepokój rodziców i wychowawców”³¹. Lalki nie mają nic wspólnego z uczuciami miłości, ciepła, spokoju i bliskości, przeciwnie – wprowadzają wiele chaosu i niepokoju do dziecięcego świata. Do zakupu lalki często dołączona jest trumna, w której kładzie się lalkę do spania i która służy jej jako szafa na modną odzież. W odpowiedzi na duże zainteresowanie lalkami *Monster High* powstała seria czterech książek o tytułach: *Upiorna szkoła*, *Upiór z sąsiedztwa*, *O wilku mowa...* i *Po moim trupie* oraz serial animowany. W 2011 roku na rynku pojawiła się również gra *Monster High™ Ghoul Spirit™ Monster High*, zabawki z „grobu” rodem³².

Kolejną „ciekawą” serię zabawek stanowiły postacie z *Deadstone Valley (Mroczna Dolina)*, które – zgodnie z etykietą na opakowaniu – przeznaczone są dla dzieci

³⁰ Tamże, s. 14-15.

³¹ A. Paszkiewicz, *Straszyciółki z Monster High – czym bawią się nasze dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 2, s. 38.

³² Zob. <http://niewiarygodne.salon24.pl/551756,monster-high-zabawki-z-grobu-rodem> [dostęp: 13-12-2013].

w wieku od lat trzech³³. W serii *Mroczna Dolina* znalazło się 12 figurek nieboszczyków, każda z nich miała własną trumnę i nagrobek, z opisem, w jaki sposób zginęła. Ponadto wewnątrz opakowania znajdował się unikatowy kod, dzięki któremu dziecko mogło pochować swojego zmarłego na wirtualnym cmentarzu. Dodatkowo – przy większej liczbie kodów – można było uzyskać inne uprawnienia, np. wybrać pogodę podczas pogrzebu³⁴.

Już powyższa prezentacja zaledwie kilku przykładów obecnych na rynku zabawek pokazuje, że współczesna rzeczywistość kryje w sobie realne zagrożenie. Dzieci od najmłodszych lat bowiem wprowadzane są w świat agresji, zła, estetyki ciemności i zepsucia, w którym panuje kult łatwości, przyjemności i dobrobytu. „Świat zabawek został pozbawiony etosu, producenci zabawek dla chłopców nie stawiają już sobie za wzór archetypu rycerza i podziwu dla męstwa, a producenci zabawek dla dziewczynek nie wynoszą na piedestał piękna i niewinności, za to dominuje fascynacja brzydotą oraz idea folgowania własnym żądzom”³⁵. Zachwianiu ulegają najwyższe wartości. Takie zachowania są również następstwem negatywnego rozumienia wolności, pojmowanej jako brak nakazów i zakazów, poza kategoriami dobra i zła. Przykładem może tu być m.in. wolność postmodernistyczna, stanowiąca ucieczkę od wolności wyboru i prowadząca do samozniewolenia: przyjemnością, ideologią, dobrami materialnymi, dla których wielu ludzi zaprzepaszcza swoją wolność prawdziwą³⁶.

Młody człowiek zachęcany jest do zaspokajania potrzeb wyłącznie konsumpcyjnych i przyjemnościowych. Żyjąc w świecie odartym z norm regulujących stosunek człowieka do człowieka i do samego siebie, dzieci i młodzież są najbardziej głodni miłości, czułości i poczucia bezpieczeństwa. Poszukując tych wartości, uciekają nierzadko w świat narkotyków, konsumpcjonizmu, w agresję wobec innych czy samego siebie. Wychowanie integralne, akcentowanie fundamentalnych i uniwersalnych wartości, zwłaszcza godności osobowej, stanowi szansę na wzbogacenie osobowości młodego człowieka. Zaprasza ona wychowanka do posługiwania się dobrami ludzkości oraz swoją wiedzą i umiejętnościami w służbie bliźniego, a nie do egoistycznego wykorzystywania człowieka.

³³ Produkty pojawiły się w sklepach „Biedronka”, ale ze względu na liczne protesty zostały z nich wycofane. Zob. A. Paszkiewicz, *Straszyciółki z Monster High*, s. 41.

³⁴ Każda figurka opatrzona była stosownym napisem: „Policjant Fred. Nie upilnował ruchu. Skończył z parkometrem w brzuchu”; „Panna Młoda Ala, co se oko wydułbała, nikt jej nie chciał, bo zgniłym jajem śmierdziała”; „Srogi Joachim Sędzia za zbyt długie orędzia zamknęli mu gębę przebrzydłą i potraktowali jak bydło”. Zob. tamże.

³⁵ *Dzieci pogrążone w chaosie i apatii, czyli rzecz o Monster High*, w: <http://www.prawdziwe-oblicze.pl/dzieci-pograzone-w-chaosie-i-apatii-czyli-rzecz-o-monster-high> [dostęp: 09.09.2014].

³⁶ Zob. W. Chudy, *Jan Paweł II – Nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, w: J. Dobrzyńska (red.), *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra 18-20 listopada 2004*, Wyd. Rada Szkół Katolickich, Warszawa 2004, s. 32.

4. ŚWIAT BAJEK – REALNE ZAGROŻENIE DLA DZIECIĘCEGO ŚWIATA

Innym współczesnym zagrożeniem stanowiącym atak na dziecięcą naturalną wrażliwość na piękno i na dobro są współczesne bajki. Proponowany dzisiaj świat bajek zdecydowanie różni się od tego, na którym wychowywały się wcześniejsze pokolenia. Tradycyjne dobranocki miały określony czas trwania i stałą, wieczorną porę emisji. Ich rolą było wyciszenie dzieci przed snem, wprowadzenie w dobry nastrój i uspokojenie. Dziś bajki są bardzo dynamiczne i pełne jaskrawych, wyrazistych barw, co sprawia, że dziecko po obejrzeniu jednego odcinka wciąż ma te obrazy w wyobraźni³⁷.

Stacje telewizyjne, w szczególności komercyjne, przez cały dzień emitują niezliczoną liczbę kreskówek. Spora część filmów animowanych jest przeznaczona dla określonej grupy wiekowej, a niektóre z nich w ogóle nie powinny być oglądane przez dzieci. M. Więczkowska zwraca uwagę na niemoralne sceny ukazywane w bajkach skierowanych głównie do dziewczynek. Sceneria w tych bajkach jest bardzo romantyczna, kwiecista, a głównym tematem są miłosne historie, które nie zawsze dotyczą relacji między dziewczyną a chłopcem. Sceny, jakie można obejrzeć, promują związki między osobami tej samej płci jako rzecz normalną. Z kolei chłopcy są bombardowani treściami z ogromną ilością agresji, przemocy, promującymi wzorce łatwego życia, bez wymagań i obowiązków. Młody człowiek kształtuje w sobie obraz świata, w którym może robić wszystko, czego tylko zapragnie³⁸.

Świat bajek stał się wielkim koncernem biznesu, to twórcy bajek wyznaczają kanony piękna i brzydoty. Nie liczy się dla nich dobro ani właściwy rozwój najmłodszych odbiorców, decydują za rodziców o tym, co dla dzieci jest pożyteczne. Skutecznie wykorzystują zabiegi reklamowe, by zachęcić dzieci, a w efekcie rodziców, do zakupu gadżetów proponowanych w bajkach³⁹.

Zaciera się granica między dobrem a złem. Wartości obiektywne odchodzą w niepamięć, uderza się w tradycyjną rodzinę, ukazując ją jako coś przypadkowego i nietrwałego. W zamian bajki oferują świat, w którym wszystko można zdobyć za pomocą magii, dzięki odpowiednim zaklęciom. W niewinny świat dziecięcy wprowadza się sceny przepełnione czarami, ciemnością, śmiercią⁴⁰.

Współczesne bajki można podzielić na adresowane do dziewczynek i do chłopców. Wśród bajek oglądanych przez dziewczynki są: promujące magię, spirytyzm i wampiryzm *Witch* czy *Monster High*, a także animowana opowieść o konikach

³⁷ Zob. M. Więczkowska, *Co wciąga twoje dziecko?*, Wyd. „m”, Kraków 2012, s. 40.

³⁸ Por. tamże, s. 36-38.

³⁹ Por. tamże, s. 41.

⁴⁰ Zob. S. Kostrzewa, *Chrońmy niewinność dzieci*, „Miłujcie się” 2013, nr 4, s. 37-38.

– *My Little Pony*. Do chłopców kierowane są *Pokemony*, *Gormiti*, potwory, które odgrywają dobre i złe role, *Star Wars*, w których moce ciemności i śmierci są stałymi elementami.

W bajkach dla dzieci zapanowała moda na czarownice, które nie są straszne i brzydkie, jak były ukazywane dotychczas, wręcz przeciwnie – są przyjazne i mają miłą aparycję. Zawsze służą dobrą radą i pomocą, nie ma dla nich sytuacji, w której magia nie mogłaby pomóc. Czarodziejki mają niezwykłą moc, noszą cudowne amulety, talizmany i ciągle walczą z negatywnymi postaciami⁴¹.

Jedną z powszechnie oglądanych bajek o tematyce czarodziejskiej jest *Witch*. Główne bohaterki są odważne, przebojowe, atrakcyjne, a jednocześnie prezentują ekstrawaganckie stroje. Na całym świecie utrwalają trend wyzwolonej i zakochanej dziewczyny – czarodziejki⁴².

Wraz z emisją bajek o pięknych czarodziejkach publikowane jest czasopismo „Witch”, w którym dziewczynki mogą uzyskać informacje o czarach, a także zdobyć amulety, talizmany, wahadełka, karty do wróżenia i inne gadzety wróżki. Zdaniem A. Posackiego, jest to celowa strategia biznesowa, już bowiem od najmłodszych lat dzieci zostają oswojone z czarami, wróżbiarstwem i magią⁴³.

Według egzorcystów, treści przekazywane w bajce i czasopiśmie „Witch” są szczególnie niebezpieczne dla najmłodszych odbiorców, gdyż wprowadzają ich bezpośrednio w świat okultyzmu. Dzieci, które interesują się tą tematyką, narażone zostają na działanie złego ducha. Wielu nauczycieli dostrzegło, że wśród uczniów, którzy są zafascynowani magią, powszechna staje się postawa niechęci do nauki, ponieważ wszystko można zdobyć dzięki magicznym technikom. Drugim błędnym przekonaniem jest przesvědzenie, że wszystko zapisane jest w gwiazdach, więc odpowiedzialność za swoje czyny jest absurdem, gdyż przyszłość nie zależy od nas⁴⁴.

Bardzo modny współcześnie jest także styl proponowany przez bohaterki bajki *Monster High*. Świat *Monster High* opiera się na wampiryzmie, przenikniętym mrocznymi obrazami i symboliką. Praktyki okultystyczne są przedstawiane jako coś zwyczajnego, normalnego. Główne bohaterki wprowadzają w świat magiczny, związany ściśle z tym, z kim są one spokrewnione. W rolach głównych występują m.in. córka wampira Drakuli, córka Frankenstaina, córka Mumii czy córka Zombii. Oglądając główne postaci, można się dowiedzieć o istnieniu i działaniu wampiryzmu, voodoo, jasnowidztwa, wróżbiarstwa, spirytyzmu⁴⁵.

⁴¹ Zob. M. Więczkowska, *Co wciąga twoje dziecko?*, s. 38.

⁴² Zob. S. Skiba, *Piekielna deformacja*, „Wychowawca” 2013, nr 6, s. 8.

⁴³ Zob. A. Posacki, *Zły duch nie zna się na żartach*, „Egzorcysta” 2012, nr 2, s. 18.

⁴⁴ Zob. S. Kostrzewa, T. Drapińska, M. i P. Zawadzcy, *Brońmy dzieci i młodzież przed demoralizacją!*, Wyd. „Myślę Ojczyzna”, Warszawa 2014, s. 41.

⁴⁵ Zob. W. Chlondowski, *Upiory w dziecięcym pokoju*, „Egzorcysta” 2013, nr 7, s. 65.

Bohaterki *Monster High* uczą, jak się zachowywać i ubierać, by wzbudzić zainteresowanie innych. Jedną z preferowanych wartości w tej bajce jest dążenie do przyjemności, bycia kimś niezwykłym, przebojowym. Tym, co czyni te postaci tak wyjątkowymi, są pokłady energii, w którą wierzą⁴⁶.

Upiorne lalki promowane są w teledysku, w którym w polskiej wersji zaśpiewała Ewa Farna. Młody człowiek, wobec przekazu zawartego w tej piosence, powinien przyjąć życie jako grę, w której nie ma zasad, można manipulować i zwodzić innych. Każdy ma do tego prawo, gdyż wszyscy upadamy, tak jak kiedyś upadł szatan. Tekst piosenki *Czas upiorów trwa*⁴⁷ przypomina o istnieniu upadłych duchów. Nie powinno nikogo dziwić, że ma coś z upiora, wręcz przeciwnie, jeśli chcesz być kimś, musisz zaakceptować swoją nienormalność, o czym śpiewa dalej piosenkarka: „docień to, co w sobie masz, odmiennością się zdobywa świat”⁴⁸.

Świat upiornych lalek oswaja dzieci z tym, co brzydkie, złe, wstrętne. Postaci upiorne, wampiry, które są rzeczywistym obrazem demona, szatana, są ukazywane jako atrakcyjne i zachęcają dzieci do poznawania kultury śmierci. Wyrazem propagandy, w której szatan staje się atrakcyjny, jest także produkcja lalek *Devil Girl* firmy Mattel⁴⁹. Warto podkreślić, że firma Mattel, produkująca nie tylko zabawki, ale także odzież i inne gadzety dla dzieci, używa trupiej czaszki z różową kokardką jako logo *Monster High*. Czaszka jest symbolem śmierci, bardzo często wykorzystywanym w różnych satanistycznych sektach; wszystko to przemycia się do dziecięcego świata i małymi krokami go przeobraża⁵⁰.

Kolejną bajką, na którą rodzic powinien zwrócić uwagę, jest serial o niepozornych kucykach, czyli *My Little Pony*. To, co wydaje się niewinne i przyjazne, staje się obrazem idei, w której przyjmuje się przemianę jednostek na lepsze, doskonalsze. Małe kucyki przeobrażają się w jednorożce. Jeśli coraz uważniej będziemy się przyglądać tymże konikom, zauważymy symbole satanistyczne. W świat wyobraźni dziecięcej wprowadza się symbolikę magii i czarów, utożsamia się zło z dobrem⁵¹.

Scenariusz bajek dla chłopców różni się tematyką od tych oferowanych dziewczynkom. W pierwszej kolejności wyróżnia się w nich walka między siłami dobra i zła, a postaci są skrajnie nieestetyczne. Przykładem jest film o Gormitach, czyli władcach żywiołów. W bajce tej ukazana jest walka za pomocą magii między dobrymi Gormitami a złymi. Złe Gormity są wysłannikami Ciemności, a najmroczniejsza postać – Mroczny Obscurio – jest utożsamiana z władcą ciemności, Lucyferem⁵².

⁴⁶ Por. M.U. Klusek, *Świat Monster High*, „Wychowawca” 2013, nr 6, s. 7.

⁴⁷ [https://www.youtube.com/watch?v=YWdve\]R_zv8](https://www.youtube.com/watch?v=YWdve]R_zv8) [dostęp: 18.07.2014].

⁴⁸ Tamże. Por. S. Kostrzewa i in., *Brońmy dzieci i młodzież przed demoralizacją!*, s. 61-62.

⁴⁹ Tamże, s. 62-63.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże, s. 57.

⁵² Tamże, s. 60.

Agresja, walka, spontaniczność, chęć posiadania jak najwięcej to wartości, które przekazywane są w kolejnej bajce dla chłopców. Pokemony (*pocket monster*), to dosłownie kieszonkowe potwory. Mają one magiczną moc, nawiązują do okultyzmu, zachęcają do odwoływania się niezwykłej mocy, dzięki której można być gotowym na każde wyzwanie. Bohaterowie nie prezentują pozytywnego wzorca, walczące postaci ucharakteryzowane są symbolami satanistycznymi, dostrzec można np. pentagram czy też oko Horusa, uznawane za znak Lucyfera⁵³.

W świecie chłopięcym zapanowała moda na brzydotę, wszystko wygląda odstraszająco, wywołuje lęk, rodzi także niewłaściwe zainteresowania i fascynacje. Bohaterowie bajek nie są przykładami do naśladowania, gdyż zostali pozbawieni wartościowych cech – odwagi, męstwa, ofiarności, prawdy, dobra i piękna. Postawa godna podziwu zostaje wyśmiana. Wzgardzono tym, co jest etyczne, czyste i schludne. Jednocześnie na piedestał wystawia się to, co budzi odrazę, jest nieetyczne. Pod pretekstem walki chwali się zachowania niegodne naśladowania, kształtujące wizję świata, w którym nikt nie ponosi odpowiedzialności za swoje czyny⁵⁴.

Najbardziej niebezpiecznym pod względem duchowym i demoralizującym serialem animowanym są *Włatcy móch*, przeznaczony rzekomo dla osób dorosłych, w rzeczywistości jednak oglądany w osiemdziesięciu procentach przez dwunastolatków, a nawet młodsze dzieci, gdyż główni bohaterowie – Czesio, Maślana, Anusiak i Konieczko – mają jedynie dziewięć lat. W bajce widoczne są złe postawy względem patriotyzmu (parodia hymnu narodowego, pisowni ojczystej, błędy ortograficzne, widoczne już w samym tytule), wartości rodzinnych (pokazywanie rodziców bez twarzy, jako postaci najmniej ważnych w życiu dzieci) oraz sfery seksualnej (oglądanie przez bohaterów filmów pornograficznych i masturbacja). Kreskówka poprzez swą formę rysunku i muzykę pokazuje świat w sposób brzydki i odrażający. Oprócz występujących tu wielu satanistycznych i okultystycznych motywów obecne są również wszystkie możliwe wulgaryzmy i przekleństwa oraz bluźnierstwa wobec Boga, Maryi i religii chrześcijańskiej⁵⁵.

Obecnie telewizja jest jednym najpopularniejszych środków przekazu informacji, pomimo występujących ograniczeń, mających chronić młodszych odbiorców. Współczesne filmy i bajki są ogólnodostępne dla odbiorców w każdym wieku oraz przepełnione nie tylko przemocą, ale również satanizmem, ezoteryzmem i okultyzmem. Jest rzeczą niemożliwą, by sceny obfitujące w zło nie pozostawiały śladów w młodym człowieku, nie osłabiały jego psychiki, nie prowadziły do

⁵³ Zob. tamże, s. 58-59.

⁵⁴ Por., S. Skiba, *Piekielna deformacja*, s. 8.

⁵⁵ Por. A. Posacki, *Inwazja neopogaństwa*, Wyd. „m”, Kraków 2012, s. 75-79.

zniewolenia go przez różnego rodzaju wady, słabości czy nałogi⁵⁶. Tego rodzaju przekaz wywiera ogromny wpływ, zwłaszcza na najmłodszych, ponieważ nie mają oni jeszcze ukształtowanej tożsamości i łatwo poddają się urokowi telewizji czy kolorowych czasopism z różnymi gadżetami. Ciągłe dostarczanie tychże informacji w okresie dzieciństwa lub dorastania może doprowadzić do tego, że dziecko wyrobi sobie fałszywy pogląd na otaczającą go rzeczywistość i zacznie myśleć w sposób magiczny, co zwiększy w przyszłości jego podatność na oddziaływania różnych kultów i sekt okultystycznych.

Wychowanek to ktoś wolny, czyli zdolny do podejmowania autonomicznych decyzji, niezdeteminowany przez prawa przyrody ani przez instynkty czy popędy. Może zatem wybierać dobro, budując w sobie tym samym człowieczeństwo, bądź też opowiadać się za złem, obciążając się winą⁵⁷. Jest kimś, kto potrafi zająć świadomą i wolną postawę wobec tego, co odkrywa w sobie i wokół siebie. W ukierunkowaniu go na dokonywanie mądrych wyborów, sprzyjających jego wszechstronnemu rozwojowi, powinien go wspierać wychowawca, rozumiejący proces wychowania w sposób integralny i uwzględniający wszystkie sfery życia ludzkiego: moralną, fizyczną, intelektualną, duchową, religijną, społeczną i aksjologiczną. Kodeks Prawa Kanonicznego przypomina:

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 społecznym⁵⁸.

Tylko tak rozumiany proces wychowania, zmierzający do integralnego rozwoju człowieka, ma szansę uchronić dzieci przed okaleczeniem człowieczeństwa.

5. NIEBEZPIECZNE ZABAWY – WYZWANIEM DLA INTEGRALNEGO WYCHOWANIA

Zadziwiający jest fakt, że w XXI wieku rozpowszechnione są praktyki okultystyczne, ezoteryczne i inne pogańskie tradycje. Ludzie nie są świadomi, jakie

⁵⁶ Zob. Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie wg bł. Edmunda Bojanowskiego*, <http://www.bdnpl.pl/o-nas/formacja/materiai-formacyjne/o-edmundzie/303-kard-zenon-grocholewski-integralne-wychowanie-wg-b-edmunda-bojanowskiego> [dostęp: 13.12.2013].

⁵⁷ Por. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, WN PAT, Kraków 1992, s. 543.

⁵⁸ *Kodeks Prawa Kanonicznego*, Pallottinum, Poznań 2008, kan. 795.

niebezpieczeństwa i konsekwencje mogą się kryć pod zasłoną „dobrej” zabawy. Coraz częściej zabawy o podłożu okultystycznym występują w środowisku dziecięcym. Niewiele osób zdaje sobie sprawę z ich prawdziwego znaczenia, symboliki, która swymi korzeniami sięga starożytnych rytuałów na cześć szatana⁵⁹.

Obecnie bardzo rozpowszechnione w polskich szkołach i przedszkolach jest święto Halloween, które w żaden sposób nie jest odpowiednikiem chrześcijańskiego święta Wszystkich Świętych. Halloween wywodzi się z tradycji pogańskiej, a dokładniej z celtyckich uroczystości na cześć boga śmierci – Samhaina. Wiązały się one z rytuałami spirytystycznymi, a duchy zmarłych miały nawiedzać domy swoich krewnych. Z czasem tradycja ta została przejęta przez satanistów i połączona z czarnymi mszami, orgiami seksualnymi, ofiarami składanymi z noworodków i obrzędami jednoczenia się z demonami. Założyciel Kościoła Szatana napisał, że Halloween jest jednym z najważniejszych świąt satanistycznych. W tym kontekście warto przywołać powieść o Harrym Potterze, w której Noc Duchów – Halloween – również jest jednym z najważniejszych świąt w szkole Hogwartu⁶⁰. Cała zatem tradycja obchodzenia Halloween w szkołach i przedszkolach oraz związane z nią niewinne przebieranie się za duchy, potwory, wampiry, diabły to ewidentne wprowadzanie dzieci i młodzieży w świat demoniczny. Następuje tutaj mieszanie pojęć i zastępowanie chrześcijańskiego święta tradycją pogańską, w której nie ma obcowania świętych, ale za to jest niby-zabawa z duchami⁶¹. „Zamiast wołania do Boga o zbawienie dusz, mamy wywoływanie duchów, zamiast modlitwy – zaklęcia, zamiast religii – magię”⁶². W ten sposób człowiek, zamiast otwierać się na łaskę Bożą, otwiera się na działanie demona. Szatan bowiem nie zna się na żartach, jak pisał święty Tomasz z Akwinu, a przez różne znaki, symbole i gesty zaprasza się demony⁶³.

Niewinna zabawa niesie wielkie zagrożenia i spustoszenie duchowe. Estetyka ciemności i śmierci działa na dziecko negatywnie, niszczy jego wrażliwość i zakłóca pokój wewnętrzny. W opinii publicznej Halloween przyjęło się jako „super” zabawę, promowaną również przez placówki edukacyjne, co jest niewychowawcze i nieetyczne. Traktowanie święta zmarłych jako przedmiotu zabawy i żartów jest niegodziwe. Nie powinno mieć miejsca w instytucjach edukacyjno-wychowawczych, gdyż w polskiej kulturze i tradycji święto zmarłych to czas wyciszenia, modlitwy i refleksji o śmierci i przemijaniu, a nie przerażających zabaw⁶⁴.

⁵⁹ Por. A. Posacki, *Diabelskie sieci na nasze dzieci*, w: <http://www.bibula.com/?p=2620> [dostęp: 20.07.2014].

⁶⁰ Zob. tenże, *Zły duch nie zna się na żartach*, s. 18-19.

⁶¹ Zob. tamże.

⁶² Tamże, s. 19.

⁶³ Zob. tamże.

⁶⁴ Zob. S. Kostrzewa i in., *Brońmy dzieci i młodzież przed demoralizacją!*, s. 47-48.

Kolejną zabawą są tak zwane andrzejki, które zakorzeniły się już na dobre w środowiskach edukacyjnych, traktowane jako rozrywka i okazja do powróżenia. Początkowo andrzejki wiązały się z wróżbami matrymonialnymi, dziś obejmują przewidywanie przeszłości we wszystkich aspektach życia i odbywają się na zasadzie dobrej zabawy. Wróżbiarstwo jest nieodłącznym elementem okultyzmu i spirytyzmu. Korzystanie z usług wrózek może dać ułudę szczęścia, możliwości kontrolowania swojego życia i ewentualnej jego przemiany, wprowadzania pokoju⁶⁵.

Od dorosłych wymaga się roztropności. Nie chodzi bowiem o widoczne działania szatana, ale o niebezpieczne przekraczanie granic. Dzieci i młodzież uczą się lekceważenia pewnych zakazów, barier, od najmłodszych lat oswiają się z bagatelizowaniem grzechu. Podważa się autorytet Boga, który stanowczo sprzeciwia się wszelkim praktykom okultystycznym, wróżbiarstwu, czarom i magii⁶⁶.

Według nauczania Kościoła, wszelkie praktyki związane z przepowiadaniem przyszłości są nieudanymi próbami zapanowania nad życiem, czasem i drugim człowiekiem. Każdy, kto się do nich odwołuje czy je uprawia, zrywa więź z Bogiem, przestaje mu wierzyć i ufać. Zwraca się natomiast w stronę kosmicznych mocy, gwiazd, które rzekomo rozświełają jego drogę⁶⁷.

Mądry, kochający rodzic, nauczyciel lub wychowawca, mając świadomość rzeczywistości duchowej, nie będzie uparcie trwał przy swoich subiektywnych przekonaniach o tym, czy coś już szkodzi, czy może jeszcze nie. Dojrzałość i realizm wychowawczy rodziców będzie polegał na wystrzeganiu się sytuacji, które mogą wzbudzić w dziecku niezdrową ciekawość, prowadząc go do praktyk demoniczno-okultystycznych. W momencie, gdy dziecko jest oswojone z mrocznym światem, dorastając, zaczyna przyjmować go jako rzecz naturalną. W takiej atmosferze duchowość i moralność tego dziecka zostają źle ukształtowane, co w efekcie będzie skutkowało odwróceniem się od Boga⁶⁸.

Rodzice, którzy chcą chronić swoje dziecko przed zepsuciem moralnym, ustrzec jego duszę przed zatraceniem, powinni dbać o głębokie życie duchowe. Kluczowym zadaniem jest też pogłębianie wiedzy na temat coraz to nowych zagrożeń, które pojawiają się w przestrzeni publicznej, świadomość wpływu współczesnych mediów i angażowanie się w życie Kościoła, wspólnoty.

Inną niebezpieczną formą przekazującą dzieciom i młodzieży treści amoralne, ezoteryczne, satanistyczne i okultystyczne są gry komputerowe, będące mieszaniną dźwięków i obrazów. Korzystając z nich, nie wykonuje się żadnej kreatywnej

⁶⁵ Zob. A. Posacki, *Andrzejki, czyli zabawa w bałwochwalstwo*, <http://sanctus.pl/index.php?podgrupa=422&doc=372> [dostęp: 20.07.2014].

⁶⁶ Zob. A. Posacki, *Zły duch nie zna się na żartach*, s. 20.

⁶⁷ M. Kruszewski, *Zabawy andrzejkowe*, <http://adonai.pl/zagrozenia/?id=119> [dostęp: 20.07.2014].

⁶⁸ Por. S. Kostrzewa i in., *Brońmy dzieci i młodzież przed demoralizacją!*, s. 43.

czynności, ponieważ trzeba ograniczyć się do tego, co proponuje gra. Jednym z tematów gier jest walka o przetrwanie – gracz, by przeżyć i zdobyć moc, musi m.in. niszczyć, ćwiartować, zabijać. Może robić, co mu się podoba, i nieważne, jakie działania podejmie, gdyż najważniejsze jest osiągnięcie celu. Młodzi wychowywani są w wierze, że zwyciężają zawsze najsilniejsi, że aby dojść do czegoś, można również oszukiwać. Taka gra uczy przemocy, braku wrażliwości i deptania innych ludzi, a także niesie ze sobą jeszcze większe zło – problem lansowanych informacji zainfekowanych wirusem ezoteryzmu, okultyzmu i satanizmu. Gry komputerowe są czymś więcej niż tylko zabawą, ponieważ mogą być mostem między wyobraźnią a rzeczywistością – np. gra *Doom* wywołuje lęki spowodowane obecnością straszliwych bestii i demonów. Przekazywane treści mogą kształtować szczególny rodzaj mentalności, np. stare amerykańskie gry – *Uderz Japończyka* czy *Strzelaj do nazisty*. Obecnie gry zbliżają człowieka do treści związanych z ezoteryką, okultyzmem i satanizmem. Jedną z uniwersalnych gier, przeznaczonych dla całych rodzin i pasjonatów ezoteryki – *Interactive Esoterik Machine* – pokazuje złożone techniki wróżenia, uczy przewidywać przyszłość i rozwijać elementy osobowości. Komputer staje się swego rodzaju osobistym czarownikiem, odpowiadającym na wszelkie pytania z tego zakresu. Najwięcej jednak jest gier okultystyczno-satanistycznych, wypełnionych magią, czarami, zaklęciami, alchemią, tajemnicami, potworami, duchami, czaszkami, szkieletami i symbolami. W tych produkcjach występuje groza, która zamiast odpychać młodych, jeszcze bardziej ich przyciąga – np. gry: *Zork Nemesis*, *Diablo*, *Realms of the haunting*. Inne gry, np. *Psychic Detective*, nawiązują do świata paranormalnego, zapraszając do bycia medium, wchodzenia w umysły innych bohaterów. Jedną z najbardziej krwawych gier jest *Riana Rouge* – piękna blondynka zabijana na najróżniejsze, sadystyczne sposoby. Są również gry, które otwarcie wymagają odgrywania złych ról, np. *Dungeon Keeper*, zachęcając m.in. do kontroli nad potworami (podobnie jak w magii nad duchami), unicestwiania dobra, tortur i zabijania. Współczesne gry, pomimo że są przesiąknięte magią, krwią i śmiercią, nie budzą w młodych ludziach strachu, a sceneria horroru jest czynnikiem pozytywnym i fascynującym.

W obliczu licznych współczesnych zagrożeń osobowego i duchowego rozwoju człowieka, szczególna odpowiedzialność spoczywa na rodzicach. Ich rola w wychowaniu jest najważniejsza. W Deklaracji Soboru Watykańskiego II o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* zaakcentowano, że „wychowawcze oddziaływanie rodziców jest tak ważne, że trudno je czymkolwiek zastąpić”⁶⁹. Osobista postawa dorosłych wobec przekazu medialnego, ich roztropność w doborze zabawek i zabaw dla swoich dzieci są bardzo istotne.

⁶⁹ Deklaracja Soboru Watykańskiego II o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, nr 3a.

ZAKOŃCZENIE

Kierowanie rozwojem dziecka może się dokonywać w sposób właściwy, gdy rodzic i wychowawca będzie uwzględniał w procesie wychowania wszystkie wymiary życia ludzkiego. Młody, niedojrzały człowiek bowiem ma się formować na wszystkich płaszczyznach osobowości, począwszy od cielesnej, płciowej, seksualnej, intelektualnej, emocjonalnej, moralnej, duchowej, religijnej, społecznej, skończywszy na płaszczyźnie wartości i wolności. Owocne wychowanie i kształtowanie postaw będzie w zdecydowanej większości zależało od osobowości rodziców i wychowawców niż od metod, jakie zastosują. Ksiądz Marek Dziewiecki podkreśla, że wychowawca, w tym przede wszystkim rodzic, powinien być realistą twardo stającym po ziemi. Powinien on odierać wszelkie trendy i ideologie poprawne politycznie, a przy tym wszystkim widzieć realistyczny cel wychowania, którym jest dojrzałość osobowa. Dziecko ma się stawać osobą zintegrowaną we wszystkich wymiarach człowieczeństwa, by umiało przyjąć dar miłości i jednocześnie umieć obdarowywać miłością innych. Szczególnym bowiem sprawdzianem wychowania integralnego jest zdolność budowania dojrzałych więzi z innymi osobami⁷⁰.

BIBLIOGRAFIA

- Bogunia-Borowska M. (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wyd. UJ, Kraków 2006.
- Chlondowski W., *Upiory w dziecięcym pokoju*, „Egzorcysta” 2013, nr 7, s. 65.
- Chudy W., *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” [KUL] 2006, nr 75, s. 52-74.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra, TN KUL, Lublin 2009.
- Cives G., *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Dobrzyńska J. (red.), *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra 18-20 XI 2004*, Wyd. Rada Szkół Katolickich, Warszawa 2004.
- Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, Impuls, Kraków 1998.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, WN PAT, Kraków 1992.
- Jan Paweł II, *Przemówienie Jana Pawła II do młodzieży w Poznaniu* (Poznań, 03.06.1997), w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Znak, Kraków 2005, s. 917-924.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie do przedstawicieli UNESCO* (Paryż, 02.06.1980), „L'Osservatore Romano” 1980, nr 6, s. 4-6.
- Kłusek M.U., *Świat Monster High*, „Wychowawca” 2013, nr 6, s. 7.

⁷⁰ Zob. ks. Marek Dziewiecki, w: <http://www.diecezja.radom.pl/home-mainmenu-1/czytelnia/74-artykuy-rone-ale-ciekawe/285-integralne-wychowanie-w-katechezie-szkolnej?start=10> [dostęp: 10.09.2014].

- Kodeks Prawa Kanonicznego*, Pallottinum, Poznań 2008.
- Kostrzewa S., Drapińska T., Zawadzcy M. i P., *Brońmy dzieci i młodzież przed demoralizacją!*, Wyd. „Myślę Ojczyzną”, Warszawa 2014.
- Kostrzewa S., *Chrońmy niewinność dzieci*, „Miłujcie się” 2013, nr 4, s. 37-39.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2009.
- Melosik Z. (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Wolumin, Poznań 2001.
- Noga H., *Wzór osobowy jako nośnik wartości*, „Wychowawca” 2004, nr 5, s. 11-12.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 2000.
- Nowak M., Filipiak M. (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, RW KUL, Lublin 1980.
- Osiał W., *Wychowawczo-aksjologiczne aspekty misji nauczyciela*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2.
- Paszkiewicz A., *Straszyciółki z Monster High – czym bawią się nasze dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 2, s. 38-42.
- Pesci F., *Filozoficzna perspektywa wychowania*, tłum. P. Mikulska, „Ethos” [KUL] 2006, nr 75, s. 37-51.
- Posacki A., *Inwazja neopogaństwa*, Wyd. „m”, Kraków 2012.
- Posacki A., *Zły duch nie zna się na żartach*, „Egzorcysta” 2012, nr 2, s. 18–21.
- Skiba S., *Piekielna deformacja*, „Wychowawca” 2013, nr 6, s. 8-9.
- Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* (28.10.1965).
- Valwerde C., *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Pallottinum, Poznań 1998.
- Weron E., Jaroch A. (red.), *Nauczanie papieskie*, t. II, Pallottinum, Poznań 1992.
- Więzkowska M., *Co wciąga twoje dziecko?*, Wyd. „m”, Kraków 2012.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994.

Netografia

- Dzieci pogrążone w chaosie i apatii, czyli rzecz o Monster High*, <http://www.prawdziwe-oblicze.pl/dzieci-pograzone-w-chaosie-i-apatii-czyli-rzecz-o-monster-high> [dostęp: 09.09.2014].
- Dziewiecki M., *Co dalej z wychowaniem w szkole?*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/II/ID/wychow_md_codalej.html [dostęp: 03.04.2013].
- Dziewiecki M., w: <http://www.diecezja.radom.pl/home-mainmenu-1/czytelnia/74-artykuy-rone-ale-ciekawe/285-integralne-wychowanie-w-katechezie-szkolnej?start=10> [dostęp: 10.09.2014].
- Grocholewski Z., *Integralne wychowanie wg bł. Edmunda Bojanowskiego*, <http://www.bdnpl.pl/o-nas/formacja/materiay-formacyjne/o-edmundzie/303-kard-zenon-grocholewski-integralne-wychowanie-wg-b-edmunda-bojanowskiego> [dostęp: 13.12.2013].
- <http://niewiarygodne.salon24.pl/551756,monster-high-zabawki-z-grobu-rodem> [dostęp: 13-12-2013].

<http://szkola.wp.pl/kat,1021419,title,Edukacyjny-wyscig-szczurow,wid,12396648,page,2,wiadomosc.html> [dostęp: 05.11.2011].

https://www.youtube.com/watch?v=YWdveJR_zv8 [dostęp: 18.07.2014].

Kostrzewa S., *Odebrać dzieciom niewinność*, <http://wobroniewiaryitradycji.wordpress.com/2013/04/26/ks-slawomir-kostrzewa-odebrac-dzieciom-niewinnosc-wersja-zaktualizowana-oraz-slowo-do-naszycz-czytelnikow> [dostęp: 23.06.2014].

Kruszewski M., *Zabawy andrzejkowe*, <http://adonai.pl/zagrozenia/?id=119> [dostęp: 20.07.2014].

Posacki A., *Andrzejki, czyli zabawa w batwochwalstwo*, <http://sanctus.pl/index.php?podgrupa=422&doc=372> [dostęp: 20.07.2014].

Posacki A., *Diabelskie sieci na nasze dzieci*, <http://www.bibula.com/?p=2620>, [dostęp: 20.07.2014].

*Kształtowanie instytucjonalnego wymiaru wychowania integralnego
we wczesnej edukacji w Polsce*

*The evolution of the institutional dimension of the integral education in early childhood
education in Poland*

ABSTRACT

The emergence and development of institutional forms of early childhood education was due to the needs and problems of families and communities, served their satisfaction and was the result of progressive civilization processes. For the quality of education, optimization of conditions and the organizational forms particularly useful is to realize the origin and the circumstances of their creation and development. In view of today's wide variety of practical both organizational and methodological solutions it is worth recalling the sources of our progressive pedagogical thought in the field. We will focus on showing the development of various forms of non-family care and education of children from birth to school age in a changing social and cultural conditions. First is shown the European and native context of development of practical and theoretical solutions of early childhood education by different concepts and systems of education. On this background was presented the development of forms of early education in Poland, for which the inspiration were the solutions arising in the West. Native initiatives in the theoretical and practical solutions of early childhood education and their implementation were shown. Also has been pointed the specific nature of their adaptation in Polish conditions, which included the essential features of a Polish child in order to use appropriate methods of national education in individual treatment of each child.

Powstanie i rozwój instytucjonalnych form wczesnej edukacji wynikało z potrzeb i problemów rodzin i społeczeństw, służyło ich zaspokojeniu i było efektem postępujących procesów cywilizacyjnych. Dla jakości edukacji, optymalizacji warunków i jej form organizacyjnych szczególnie pożyteczne jest uświadomienie sobie genezy i uwarunkowań ich powstania i rozwoju. Wobec współczesnych różnorodnych praktycznych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych warto przypomnieć źródła naszej postępowej myśli pedagogicznej w tej dziedzinie. Skupimy się na ukazaniu rozwoju różnych pozarodzinnych form opieki i edukacji dzieci, od urodzenia do osiągnięcia wieku szkolnego, w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych. Najpierw

ukazano kontekst europejski i rodzimy rozwoju praktycznych i teoretycznych rozwiązań wczesnej edukacji dziecka według różnych koncepcji i systemów wychowania. Na tym tle zaprezentowano rozwój form wczesnej edukacji w Polsce, których inspiracją były rozwiązania powstałe na Zachodzie. Ukazane zostały rodzime inicjatywy w teoretycznych i praktycznych rozwiązaniach wczesnej edukacji i ich realizacji. Wskazano także na specyfikę ich adaptacji w warunkach polskich, która uwzględniała zasadnicze cechy dziecka polskiego, by w indywidualnym traktowaniu każdego dziecka zastosować odpowiednie metody wychowania narodowego.

Key words

child, family, upbringing, early childhood education, care, nursery, nursery school, kindergarten, education system, institutionalisation

dziecko, rodzina, wychowanie, wczesna edukacja, opieka, ochronka, żłobek, przedszkole, system wychowania, instytucjonalizacja

WSTĘP

Podstawy rozwoju instytucjonalnych form wczesnej edukacji mają swoje źródła już w XVIII w. Uświadomienie sobie genezy, motywów i uwarunkowań ich powstania i rozwoju jest szczególnie pożyteczne dla optymalizacji jakości i warunków edukacji współcześnie. Od uwzględniania tych warunków zależy zapewnienie integralnego rozwoju i wychowania najmłodszych w okresie budowania fundamentu całego życia osoby. Wobec różnorodnych praktycznych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych warto przypomnieć źródła naszej postępowej myśli pedagogicznej w tej dziedzinie. Uwarunkowania procesu instytucjonalizacji wychowania małego dziecka w tradycji polskiej należy rozważać na tle doświadczeń europejskich. Recepcja idei i wzorców europejskich odegrała ważną rolę w rozwoju rodzimych inicjatyw w dziedzinie wczesnej edukacji w teoretycznych i praktycznych rozwiązaniach. Ze względu na integralne ujęcie wychowania szczególną uwagę należy zwrócić na rozwój pozarodzinnych form opieki i edukacji dzieci – od urodzenia do osiągnięcia wieku szkolnego.

Analiza rozwoju instytucjonalnego wychowania dzieci, począwszy od XIX-wiecznych prób zwiększania jego zasięgu, aż do współcześnie realizowanych form państwowych i prywatnych, ukazuje także oddolny kontekst kształtowania się pedagogiki przedszkolnej: „od działalności społecznej ku unaukowieniu we współczesności”¹. Znajomość tradycji edukacji zwykle stawiała się potrzebą i war-

¹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP, Kraków 2006, s. 65-66.

tością szczególnie w sytuacjach wymagających odnowy czy odbudowy refleksji pedagogicznej i edukacji w ważnych momentach dziejowych².

1. GENEZA I UWARUNKOWANIA ROZWOJU POZARODZINNYCH FORM Wczesnej Edukacji w Europie i Polsce

Wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym do połowy XVIII w. opierało się jedynie na rodzinnej tradycji i obyczajach, przekazywanych młodszemu pokoleniu przez starsze jako jedynie wartościowe i niezmienne. Nie miało ono tej wagi społecznej co edukacja szkolna, a pozostawione rodzicom i opiekunom, było przez nich indywidualnie organizowane. Ożywienie zainteresowania wychowaniem przedszkolnym nastąpiło już w XVIII w., w związku z propozycjami wychowawczymi J.A. Komeńskiego (1592-1670) oraz koncepcją wychowania naturalnego J.J. Rousseau (1712-1778) i J.H. Pestalozziego (1746-1827). Ich głośne hasła o powszechności i dostępności oświaty stworzyły atmosferę zainteresowania i poparcia, ale nie było odrębnych instytucji dla wychowania małych dzieci poza rodziną³.

Instytucjonalne formy opieki nad małymi dziećmi najliczniej pojawiały się w krajach, gdzie rozwijał się przemysł. Początkowo matki pracujące w manufakturach same dążyły do zorganizowania opieki nad swymi małymi dziećmi (2-8 lat), powierzając je, na zasadzie wzajemnego porozumienia, wybranej starszej kobiecie, której pracę opłacały⁴.

Źródła pierwszych zakładów wychowawczych dla dzieci w wieku przedszkolnym, stanowiących załazek współczesnego przedszkola, tkwią w inicjatywie zakładania instytucji opieki nad dziećmi ubogimi i sierotami, zapoczątkowanej przez ks. G.P. Baudouina. Wiele z tych poglądów, planów i projektów wykorzystano w połowie XIX w. Powstające w Europie Zachodniej zakłady stanowiły prototypy późniejszych ochronek. Były one efektem rewolucji przemysłowej, zatrudnienia kobiet i związanej z tym konieczności zapewnienia opieki małym dzieciom. W środowiskach ubogich wzrastała liczba dzieci bez opieki rodzicielskiej. Są to czynniki, które nadal kreują model opieki nad małym dzieckiem i edukacji dzieci od urodzenia do osiągnięcia wieku szkolnego.

Z racji szerzącego się ubóstwa pierwszymi pozarodzinnymi formami opiekuńczo-wychowawczymi dla małych dzieci były przytułki, zarówno dla sierot,

² Por. W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918-1939*, Wyd. UMK, Toruń 2000, s. 7.

³ S. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. II, PWN, Warszawa 1967, s. 282.

⁴ Por. W. Bobrowska-Nowak, *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1978, s. 117.

jak i dzieci z ubogich rodzin. Z czasem opieka nad dziećmi coraz bardziej intencjonalnie przybierała wymiar wczesnej edukacji. Powstawały więc na Zachodzie pierwsze ochronki (J.F. Oberlin, R. Owen), szkolki dziecięce (S. Wilderspin), ogródki dziecięce (F. Froebel), a na początku XX w. M. Montessori zorganizowała w Rzymie dom dziecięcy. To wszystko wymagało stworzenia podstaw i zasad edukacji poza domem rodzinnym, przygotowania wychowawczyń oraz organizacji systemowych rozwiązań, które stopniowo znajdowały kontynuację w edukacji szkolnej. Względy opiekuńcze i nauczanie dominowały w działaniach edukacyjnych, powodując skrajne, aspektowe podejście, niesprzyjające integralnemu rozwojowi i wychowaniu dzieci. Wszystko to wiązało się z przyjętą koncepcją człowieka, jako podstawą tworzonych rozwiązań edukacyjnych oraz organizacji i funkcjonowania instytucji.

Rozwój i doskonalenie placówek zajmujących się wychowaniem małego dziecka poza rodziną wspierała publicystyka. W latach 60. XVIII w. w Polsce niektórzy pisarze pedagogiczni, pedagodzy i projektodawcy oświatowi⁵ postulowali objęcie wychowania dziecka w wieku przedszkolnym przez państwo i powołanie do tego celu specjalnych instytucji wychowawczych⁶. Doceniali oni ważność wychowania domowego, dostrzegali też związek pomiędzy właściwie zorganizowanym wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym a późniejszą pracą szkoły. Nie podejmowano jednak głębszej refleksji nad potrzebą integralnego rozwoju i wychowania małego dziecka, chociaż realizowano je w placówkach katolickich. Prowadziło to do rozwiązań organizacyjnych sprzyjających scalaniu i kontynuacji działań edukacyjnych dla harmonijnego rozwoju dziecka.

Komisja Edukacji Narodowej podjęła zadanie unowocześnienia całego systemu edukacji i ujednoczenia procesu wychowawczego, który rozpoczyna się w dniu narodzin dziecka, a nawet wcześniej, i poprzez okres przedszkolny trwa do wieku szkolnego. W literaturze dotyczącej wychowania dziecka w wieku przedszkolnym propagowano poglądy na temat jednakowej edukacji. Nawiązywano do Locke'a i Rousseau, ale broniono się przeciwko bezkrytycznemu przyjęciu ich poglądów w całości⁷. W zmieniających się warunkach społecznych koncepcje wyraźnie wskazujące na to, że wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym jest procesem celowym i świadomym, stawały się podstawą inicjatyw edukacyjnych i ich praktycznych rozwiązań w rodzinie i poza nią. Główne jednak zamierzenia lekarzy i pedagogów szły raczej w kierunku propagowania bardziej nowoczesnych,

⁵ Adam Czartoryski, Franciszek Bieliński, Antoni Popławski, Adolf Kamiński, Ignacy Potocki, Maksymilian Prokopowicz, Dymitr Krajewski, Grzegorz Piramowicz.

⁶ Zob. W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, s. 74-76.

⁷ Zob. S. Lewinowa, *U początków polskiej teorii wychowania dziecka w wieku przedszkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1960, s. 29.

ulepszonych metod wychowania wśród rodziców, jako przede wszystkim odpowiedzialnych za wychowanie małego dziecka⁸.

2. RECEPCJA EUROPEJSKICH WZORCÓW WCZESNEJ EDUKACJI NA ZIEMIACH POLSKICH

Powstające od XIX w. instytucje pozarodzinne dla małych dzieci na ziemiach polskich były wzorowane na doświadczeniach i formach sprawdzonych już na Zachodzie. W związku z tym adaptowano ich koncepcje, wybierając z nich niektóre elementy, a pomijając inne, lub na ich podstawie tworzono nową, odpowiadającą na polskie potrzeby. Według Idy Schätzel styl ich adaptacji w warunkach polskich i wychowanie powinny się dokonywać „w myśl celów i przeznaczeń ludzkiej istoty w ogóle, a ze szczególnym uwzględnieniem natury dziecka polskiego, jego tradycji narodowo-religijnych i społeczno-ideowych oraz dziedzicznych właściwości psychicznych”⁹. Maria Żukiewiczowa podkreślała, że konieczność naprawy metod wychowawczych, od których zależy „wartość obywateli Kraju”, powinna uwzględniać specyficzne cechy dziecka polskiego, by w indywidualnym traktowaniu każdego zastosować odpowiednie metody wychowania narodowego¹⁰. Analiza tego zjawiska, począwszy od form XIX-wiecznych do współcześnie realizowanych, ukazuje zainteresowanie dzieciństwem jako problemem społecznym¹¹.

Wzorowano się na ochronkach zakładanych od 1778 r. przez J.F. Oberlina (1740-1826) w Alzacji, których celem było uchronienie dzieci od niebezpieczeństw w czasie pracy rodziców, wychowanie, początki czytania, pisanie i arytmetyki oraz czystości języka francuskiego¹². Inicjatywa ta była istotną częścią reform przeprowadzanych w celu podniesienia poziomu gospodarczo-społecznego i warunków bytu ludności¹³. Wobec wyzysku robotników i zatrudniania dzieci jako taniej siły roboczej R. Owen (1771-1858) otworzył w 1816 r. przyfabryczne przedszkole dla dzieci w wieku 2-6 lat. Postulował on profilaktyczną działalność wychowawczą, chroniącą dzieci przed nabywaniem złych przyzwyczajęń, oraz wspomaganie prawidłowego rozwoju osobowości i kształtowania uczuć

⁸ Zob. tamże, s. 5.

⁹ I.M. Schätzel, *Idea wychowania przedszkolnego. "Casa dei Bambini" jako Szkołka Wszechstronnej Pracy Dziecka*, Lwów 1919, s. 3-4.

¹⁰ Zob. M. Żukiewiczowa, *Wychowanie przedszkolne*, Lwów-Warszawa 1924, s. 1-7.

¹¹ Zob. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*, s. 65-66.

¹² Zob. *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, oprac. F. Kierski, t. II, Lwów-Warszawa 1925, s. 331.

¹³ Por. B. Sandler, *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1968, s. 19.

społecznych. Chodziło o celowe wychowanie, jako metodę budowania nowego społeczeństwa w drodze ewolucji, co wymagało precyzowania zasad organizacji instytucji wychowawczych¹⁴.

Wzorowano się również na instytucji tzw. szkółek dziecięcych S. Wilderspina (1792-1866) w Anglii i Szkocji¹⁵. Wobec potrzeby poradzenia sobie z dużą liczbą dzieci, wykorzystał on metodę wzajemnego nauczania i opieki starszych wychowanków nad młodszymi, zwaną systemem monitorialnym, opracowaną przez A. Bella i J. Lancastera. Wilderspin zainicjował powstawanie seminariów ochroniarskich kształcących nauczycieli. W wyniku jego działalności w Anglii uznano ochronę za najniższe ogniwo systemu szkolnego, co prowadziło do szkolnych metod wychowania dzieci, ograniczenia ich swobody i możliwości zabawy¹⁶. Na jego systemie wzorowali się inicjatorzy ochronek w Niemczech (J.G. Wirth i T. Fliedner) i w Austrii (L. Chimani i J. Wertheimer)¹⁷.

Fryderyk Froebel (1782-1852), uczeń J.H. Pestalozziego, jako pierwszy spopularyzował myśl o konieczności planowego kształcenia najmłodszych dzieci. W tym celu stworzył całościowy system i uzasadnił wychowawczą funkcję przedszkola. Twierdząc, że sposób życia dziecka 3-6-letniego i warunki rozwoju jego naturalnych skłonności wpływają decydująco na osobowość dorosłego człowieka, uznawał rodzinę za najważniejsze środowisko wychowawcze. „Ogródek dziecięcy” miał się stać uzupełnieniem roli rodziny i placówką wzorcową dla rodziców. Przy wzorcowym zakładzie zorganizował kursy dla wychowawców „ogródków”, na które przyjmował także dziewczęta¹⁸.

Zmiany w strukturze społecznej na ziemiach polskich w 1. połowie XIX w. powodowały wzrost liczby rodziców pracujących poza domem. Trudna sytuacja małych dzieci zainteresowała polskich filantropów, niektórych pedagogów i lekarzy, zatroskanych o przyszłość narodu. Byli oni przekonani o potrzebie organizacji na ziemiach polskich instytucji wychowawczych mających na celu opiekę nad małym dzieckiem oraz wspomaganie i uzupełnianie jego wychowania w rodzinie¹⁹.

¹⁴ Por. M.W. Wrońska, *Powstanie Zgromadzenia Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Niepokalanego Poczęcia NMP, Luboń 2010, s. 109.

¹⁵ Por. B. Sandler, *Wychowanie przedszkolne*, s. 22-25.

¹⁶ Por. W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, s. 118-126.

¹⁷ We Francji, z inicjatywy J. Cochina, od 1828 r. zakładano – wzorowane na angielskich – ochronki, jako instytucje dobroczynne zapewniające opiekę dzieciom z biednych rodzin oraz wychowanie odpowiednie do ich wieku i rozwoju umysłowego. Doświadczenia francuskie dały przykład tworzenia oficjalnego programu regulującego zakładanie przedszkoli przez organizacje charytatywne. Powstawały też szkoły praktycznego kursu pracy w ochronkach. Por. tamże, s. 115-116.

¹⁸ Por. W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, s. 117-128.

¹⁹ Zob. M. W. Wrońska, *Powstanie Zgromadzenia Służebniczek*, s. 113.

Edmund Bojanowski wskazywał na konieczność refleksyjnego dostosowania ich koncepcji do polskich warunków. Pisał:

Nowożytna potęga stowarzyszeń, w swych coraz liczniejszych zastosowaniach, wywołała także i niedawną instytucją Ochron dla biednych dzieci, przy której rozpowszechnianiu, oprócz samego względu ludzkości, głównym było celem:

- z fizycznej strony: uwolnienie rodziców od pieczy nad drobnymi dziećmi, czyli podanie im sposobności do zarobkowania, oraz umniejszeniu śmiertelności dzieci, a tem samem pomnożenie populacji i obfitszej pracy;
- z moralnej strony: chronienie dzieci od zepsucia, a nadanie normalnego kierunku ich zaniedbanemu wychowaniu.

Ostatni atoli wzgląd, tyżący się normalnego wychowania, w porównaniu do materialnego pożytku, zostawał tylko w podrzędnym stosunku²⁰.

Chodziło tu o wychowanie integralne, uwzględniające wszystkie wymiary rozwoju osoby dziecka i otwarte na najwyższe cele jego pełnego rozwoju i życia. Bojanowski podejmował analizę efektów europejskich doświadczeń w tej dziedzinie:

Z obojga stron, tak z fizycznej, jako i moralnej, okazały Ochrony wnet swą nieoczoną dla społeczności pożyteczność, zawsze jednak pierwszy wzgląd praktyczny, materialny, widoczną trzymał jeszcze przewagę nad duchowym i obyczajowym [...]. Dowodem tego, wprowadzana powszechnie do ochron nauka czytania i pisania, zbytnia specjalność historii naturalnej (Diesterweg, Wertheimer) tudzież pedantyczny podział godzin i zwyczajne, mianowicie w Niemczech, przydawanie Ochronom Nauczycieli obok Ochmistrzyń. Mimo to wszakże, sama już ta wspólność pierwotnego wychowania dzieci, bez zniesienia ich rodzinnych związków z rodzicami, oraz obfitość i wyborowość środków, przewyższająca zwykłą możność prywatną, okazały się wkrótce nie tylko korzystne dla zamożniejszych stanów skazówką, ale nawet dały gdziegdzie powód do zakładania na ten wzór osobnych dla majątniejszych dzieci instytutów, jak np. w Erlangen lub Hutterldort pod Wiedniem²¹.

E. Bojanowski dążył do tworzenia systemu wczesnej edukacji polskich dzieci bez względu na pochodzenie i status społeczny, ale dla dobra ich samych i narodu tworząc instytucję ochron wiejskich, które miały być zaczątkiem powszechnej instytucji wczesnego wychowania.

Na początku XX w. rozprzestrzeniały się propozycje M. Montessori²². Wtedy jednak w Polsce, mimo propagowania systemu, żadna placówka nie pracowała, opierając się wyłącznie na jej poglądach. Ida M. Schätzel wskazywała na potrzebę

²⁰ Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), *Notatki Edmunda Bojanowskiego*, (B), B-h-1, k. 26r.

²¹ AGSD, B-h-1, k. 26r.

²² Por. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*, s. 60.

„przystosowania jej do naszego środowiska narodowego”²³. Widziała „potrzebę zreformowania dzisiejszych zakładów wychowawczych dla dzieci najmłodszych, na podstawach, jakie daje wiedza i nauka” oraz własne narodowe doświadczenie, tradycja i ideały²⁴. Metoda Montessori została na bieżąco skomentowana przez S. Posadźową jako jedno z niebezpieczeństw grożących dziecku z powodu nieodpowiedzialnego eksperymentowania, nakładania na dziecko zbyt dużej odpowiedzialności oraz stwarzanie sztucznych warunków²⁵.

Rozwojowi praktyki edukacyjnej towarzyszyła refleksja nad podejmowanymi działaniami oraz organizacją instytucji i systemowych rozwiązań wczesnej edukacji. Na kształt tej refleksji wywarli wpływ wśród polskich autorów zajmujący się pisarstwem dla rodziców, a także dla dzieci: J. Śniadecki, T. Krajewski, K. Tańska, Ł. Gołębiowski, K. Chrzanowski, S. Jachowicz. Próby koncepcyjne, podejmowane w Polsce m.in. przez S. Marciszewską-Posadźową, A. Szcycównę, S. Karpowicza, M. Weryho-Radziwiłłowiczową, zaliczyć można do sposobu kształtowania się poglądu na edukację dzieci, co wpływało również na kształt form instytucjonalnych. Duże znaczenie miały tu jednak, szczególnie w przełomowych momentach, względy światopoglądowe i związana z nimi koncepcja człowieka, ideologia wychowania oraz jej skutki edukacyjne – teoria i formy organizacyjne.

3. POLSKIE INICJATYWY I FORMY ORGANIZACYJNE – TEORETYCZNE PROPOZYCJE I PRAKTYCZNE REALIZACJE

Rozwój instytucji przedszkolnych na ziemiach polskich rozpoczął się od tworzenia miejskich ochron i szkółek dziecięcych opartych na wzorach zachodnich. Później powstawały ochrony wiejskie z systemowym rozwiązaniem organizacyjnym i teoretycznymi podstawami rozwijanymi na gruncie rodzimej praktyki.

W polskich miastach ochronki zaczęły powstawać w pierwszej połowie XIX w. Działalność ochronkowa w Królestwie Polskim rozpoczęła się od powołania do życia w 1838 r., przy Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności, Wydziału Ochrony dla Małych Dzieci. Pierwszą ochronkę założono w 1842 r. w Warszawie i powierzono jej kierownictwo T. Nowosielskiemu, a bezpośrednią pracę z dziećmi – kobietom. Choć Nowosielski z wielkim szacunkiem i entuzjazmem odnosił się do koncepcji pedagogicznej F. Froebela, to jednak oparł się głównie na metodzie stosowanej przez Jana Svobodę²⁶ i częściowo na programie wiedeńskiego

²³ I.M. Schätzel, *Idea wychowania przedszkolnego*, s. 3.

²⁴ Zob. tamże, s. 5.

²⁵ Zob. S.M. Posadźowa, *Instrukcje dla ochraniarek*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1930, s. 2.

²⁶ Jan V. Svoboda – zasłużony działacz oświatowy w Czechach w pierwszej połowie XIX wieku, opracował oryginalną i postępową metodę wychowania przedszkolnego, opartą na dydaktycznych zasadach pedagogiki J.A. Komenskigo. Ochronki w tym kraju zaczęły powstawać w 1832 r. Ich

propagatora instytucji ochronkowych, L. Chimaniego²⁷. Głosił także zasadę, że ochrona nie jest szkołą, lecz wspiera i uzupełnia początkowe wychowanie domowe. Instytucja ochronek w Królestwie Polskim rozwijała się szybko, a w celu ujednoczenia i ułatwienia pracy wychowawczyń opracowano Instrukcję, zawierającą reguły postępowania i pracy wychowawczej²⁸. Propagowane w nich działania wychowawcze miały wymiar integralności i zmierzały do wypracowania programów wychowania wspomagającego pełny rozwój dziecka, z uwzględnieniem jego potrzeb i możliwości rozwojowych oraz specyfiki społeczno-kulturowej środowiska.

Miejskim ośrodkiem pracy wychowawczej wśród małych dzieci w Galicji stał się Lwów, gdzie nadkomisarz wojenny, urzędnik i literat S.W. Schiessler, założył w 1840 r. pierwszy „zakład ochrony małych dzieci”²⁹. W 1840 r. powstała pierwsza ochronka dla dzieci przedszkolnych w Krakowie. Po nich zakładano następne, a kierowały nimi towarzystwa i komitety wspierania ochron dla dzieci.

W latach 40. XIX w. w Wielkim Księstwie Poznańskim nastąpiło ożywienie w dziedzinie szkolnictwa i myśli pedagogicznej, w publicystyce (H. Cegielski, K. Libelt, B. Trentowski), w zakresie szkolnictwa (E. Estkowski, D. Rachowicz, K. Łukaszewski), a także w dziedzinie opieki lekarskiej nad dzieckiem i wychowania fizycznego (K. Marcinkowski, L. Gąsiorowski i T. Matecki). Lekarze dobrze znali warunki bytowe ubogiej ludności i byli przekonani, że nie wystarczy nieść bezpośrednią pomoc i doraźną ulgę w cierpieniach fizycznych, ale trzeba przede wszystkim usunąć źródła chorób i kalectwa ludzi biednych. Uważali, że chcąc na przyszłość zapobiec niejednemu złu, trzeba stworzyć możliwie dobre warunki wychowania fizycznego i moralnego małego dziecka. Dzięki wysiłkom Gąsiorowskiego i Bojanowskiego w 1842 r. powstało w Poznaniu Towarzystwo Poznańskie Domów Ochrony, które otworzyło pierwsze ochronki w Poznaniu (1844). Potem powstały w Wielkopolsce kolejne ochrony miejskie zakładane przez Towarzystwo Dobroczyńności, a także przez Ligę Polską³⁰.

Pierwsze przedszkola na wsi, podobne do tych, które powstawały w innych krajach Europy, zostały założone na terenie zaboru austriackiego. Bezpośrednia

praca z małym dzieckiem, wg Svobody, który uważał wychowanie przedszkolne za podstawę dalszego rozwoju dziecka i jego życiowych sukcesów, oparta była na zabawie i na rezygnacji z werbalnego pouczenia oraz formalnej dyscypliny.

²⁷ Autor *Przewodnika dla nauczycieli w domach ochrony małych dzieci*. Zakładane przez Leopolda Chimaniego „Domy ochrony” obejmowały opieką dzieci w wieku od dwóch do pięciu lat w czasie pracy ich rodziców.

²⁸ Por. M.W. Wrońska, *Powstanie Zgromadzenia Służebniczek*, s. 116-117; S. Kurdybacha, *Historia wychowania*, s. 312.

²⁹ Por. M.W. Wrońska, *Powstanie Zgromadzenia Służebniczek*, s. 112-116.

³⁰ Zob. J. Pełkowska-Turati, *Instytucje przedszkolne w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1842-1918, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania fizycznego*, Poznań 1969, s. 55-60.

styczność z nędzą materialną i moralną ludu galicyjskiego skłoniła Działyńskich do podjęcia wysiłków, by podźwignąć gospodarczo i kulturalnie chłopów. Wiadomości o instytucjach wychowawczych dla małych dzieci uzyskali oni poprzez różne kontakty zagraniczne. Na wzór angielskich „szkółek” S. Wilderspina, C. Działyńska utworzyła w 1838 r. w Oleszycach i w Starych Oleszycach „szkółki” dla dzieci ubogich, których rodzice byli zajęci wielogodzinną pracą na polu lub rzemieślniczą w miasteczku. W „szkółkach” oleszyckich zajęcia prowadzono według dwupoziomowego planu pedagogicznego, stosując metodę Bella-Lancastera, polegającą na wzajemnym nauczaniu.

Interesującym zjawiskiem społecznym był występujący w drugiej połowie XIX w. na ziemiach polskich gwałtowny rozwój żeńskich zgromadzeń zakonnych rodzimego pochodzenia. Zjawisko to miało specyficznie polski aspekt społeczno-ekonomiczny i silne zabarwienie patriotyczne. Charakterystyczny był silny akcent położony na postawę opiekuńczą wobec potrzebujących opieki i edukacji dzieci ubogich z niższych klas społeczeństwa³¹. Ochronki wiejskie stały się ważną propozycją skutecznych rozwiązań istniejących problemów dla działaczy społeczno-politycznych, myślicieli i opinii publicznej. Jedną z przyczyn tego zainteresowania był wieloaspektowy charakter tej instytucji, pełniącej funkcję żłobka, przedszkola, sierocińca, punktu opieki zdrowotnej, a nawet szkoły elementarnej oraz ośrodka walki z analfabetyzmem dorosłych³². Prowadziły je przede wszystkim słuźebniczki oraz siostry Rodziny Maryi, felicjanki, serafitki, józefitki, wspólnoty honorackie i wiele innych powstałych w XIX i początkach XX w., chociaż głównym elementem charyzmatu niektórych były inne wymiary posługi. Sformułowane pierwotnie cele i przyjęte wartości były podstawą kształtowania się różnych aspektów opieki i wczesnej edukacji dzieci, z akcentem na harmonijny, pełny rozwój i wychowanie dzieci oraz pomoc rodzinie.

W pierwszej połowie XIX w. na terenie Wielkiego Księstwa Poznańskiego nie było żadnej ochronki wiejskiej³³. Coraz wyraźniej jednak odzywały się głosy domagające się roztoczenia opieki wychowawczej nad biednym i opuszczonym dzieckiem wiejskim na wsi wielkopolskiej. Nieznajomość tego sposobu pracy z dziećmi powodowała zasadnicze trudności – brak wykwalifikowanych sił, przykładu i wzoru organizacyjnego był główną przeszkodą zakładania ochron na wsi³⁴. Projekt takiej instytucji przedstawił w 1842 r. August Cieszkowski w rozprawie *O ochronach wiejskich* na łamach „Biblioteki Warszawskiej”.

³¹ Zob. E. Jabłońska-Deptuła, *Problemy rozwoju i adaptacji XIX-wiecznych zgromadzeń zakonnych*, „Znak” 1966, nr 3, s. 549-565.

³² Zob. E. Jabłońska – Deptuła, *Z zagadnień religijno-społecznych ruchu kobiet w Królestwie Polskim połowy XIX wieku*, „Roczniki Humanistyczne” [KUL] 18(1970), z. 2, s. 127.

³³ Por. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, Poznań 1849, s. 10.

³⁴ Por. J. Pełkowska-Turati, *Instytucje przedszkolne*, s. 53.

W Wielkopolsce podjęto myśl A. Cieszkowskiego z zainteresowaniem i zrozumieniem ważności wczesnego wychowania dzieci wiejskich. Chodziło o wychowanie całościowe, harmonijne, obejmujące wszystkie sfery rozwoju dziecka, jego życia i środowiska, dziś powiemy – integralne. Pragnienie działania w tym kierunku wyrażali rzecznicy idei odrodzenia moralno-religijnego i pracy organicznej – członkowie zorganizowanego przez E. Bojanowskiego wydziału literackiego Kasyna w Gostyniu. Jednym z zadań wydziału było przekazywanie w środowisku wiejskim skarbów kultury i szerzenie oświaty przez organizowanie czytelni i roztaczanie opieki nad literaturą ludową. Zamierzano też zakładać ochronki wiejskie. Członkowie znali zachodnioeuropejskie zakłady dla małych dzieci oraz głoszone i praktykowane metody pedagogiczne, dotyczące dzieci przedszkolnych za granicą i na terenach polskich. Towarzyszyło im głębokie przekonanie o potrzebie i wartości organizowanych już ochron, ale poszukiwali modelu najbardziej optymalnego wychowawczo i możliwego do zrealizowania w warunkach polskich. Wielkopolscy działacze zmierzali do nadania innego charakteru instytucji ochron – wychowania małych dzieci, z uwzględnieniem ich natury i indywidualności. Ta nowa instytucja miała być miejscem odrodzenia pojedynczych pokoleń, które miały nieść odrodzenie ludzkości³⁵.

A. Cieszkowski dał podstawy teoretyczne ochronom wiejskim, a organizacja instytucji była już efektem współpracy wielu działaczy społecznych i ludu. Twórcą pierwszej ochronki wiejskiej, która powstała 3 maja 1850 r. w Podrzeczu, i założycielem Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP był E. Bojanowski. Propagował on ideę ochron wiejskich podjętą przez A. Cieszkowskiego i wprowadzał ją w życie. Miał jednak własną koncepcję co do celu i środków ich utrzymania, a także co do programu i metody pedagogicznej oraz kwalifikacji wychowawczyń zakładanych ochronek wiejskich³⁶.

Wspólna pozostała ogólna koncepcja wychowania ujętego całościowo, integralnie, zarówno jego istoty, jak i warunków realizacji oraz wizji ochrony jako rodzimej instytucji wczesnego wychowania dzieci, opartej na głębokiej analizie doświadczeń europejskich:

Lecz ponieważ natura i potrzeby kraju naszego nader są odmienne od natury i potrzeb innych narodów, przeto spojrzymy na te różnice, aby się przekonać, czy położenie nasze nie wymaga czegoś więcej i czegoś innego nad proste przeniesienie tego, co

³⁵ Por. AGSD, B-f-1, k. 8r. „Niejedna myśl, co w oświeconej Europie nie rozwinęła się jeszcze do najdalszych następstw, w Słowiańszczyźnie wypełniona już stawia przed oczy skutek rzeczywiście otrzymany. Gdyby teorie Zachodu, tak chwytane przez Słowian, i praktyczne życie słowiańskie, tak nieznanne Zachodowi, złączyła pilna uwaga, może by przez to oszczędziło się dla ludzkości wiele daremnych, a przykrych doświadczeń reformatorskich” (B-f-1, k. 6r).

³⁶ Por. M.W. Wrońska, *Powstanie Zgromadzenia Służebniczek*, s. 107-109.

się za granicą tak zbawienne okazało. [...] Nie tyle bowiem dla ludu potrzebne są wiadomości i wyłączne rozwinięcie umysłu, ile jest potrzebne od samego niemowlęctwa – przywyknienie do porządnego i normalnego życia, moralne i praktyczne rozwinięcie ducha, w religii, w dobrych przykładach i w naturalnym wykształceniu dobrych obyczajów źródło swe mające. Pierwsze wrażenia, pierwsze przykłady, pierwsze nawyknięcia są stanowcze na całe życie. Zapobieżenie więc nałogom, przytłumienie zdrowych popędów przez usunięcie powodujących okoliczności, rozwinięcie zdrowych i pocziwych obyczajów – słowem, obudzenie ludzkiego, a nie zwierzęcego życia od samej kolebki rozpocząć się powinno. Tego tylko Ochrony dokonać się w stanie. Bo jak wyłączne oświecenie jest dziełem i zadaniem szkół, tak normalne wychowanie jest dziełem i zadaniem Ochron. Ich potęga, ich wpływy, gdzie tylko założone zostały, są jawne; od nich więc, i od nich tylko, spodziewać się należy zarodu regeneracji ludu naszego³⁷.

W Królestwie Polskim ochronki wiejskie zaczęły powstawać dopiero od 1858 r., inicjowane przez założone w Warszawie Towarzystwo Rolnicze. W skład tzw. Komitetu Ochron wchodził najbliższy współpracownicy prezesa Towarzystwa, hr. Andrzeja Zamoyskiego, działacze ziemianscy i publicyści – Ludwik Górski i Adam Goltz³⁸. Współpracowali oni z Bojanowskim, wymieniając opinie i doświadczenia w organizowaniu ochronek oraz poszukując odpowiednich form przygotowania wychowawczyń³⁹. W 1856 r. A. Goltz przybył do Bojanowskiego i zwiedził ochronkę w Jaskowie, szukając wzorów organizacyjnych oraz rozwiązania sprawy pozyskiwania i kształcenia wychowawczyń⁴⁰. Na zlecenie Towarzystwa Rolniczego w Warszawie w 1857 r. Goltz napisał broszurę *Ochronki wiejskie*. Nadal wymieniał on korespondencję z Bojanowskim w interesującym ich przedmiocie ochron i chociaż nie powiodła się próba przeniesienia służebniczek, to rozwijały się ochronki felicjanek⁴¹ i inne, prowadzone przez świeckie podmioty⁴². Organi-

³⁷ Por. A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 5-11.

³⁸ Por. B. Sandler, *Wychowanie przedszkolne*, s. 44-51.

³⁹ E. Bojanowski do S. Górskiego, 25.08.1857 r., s. 232, E. Bojanowski do A. Goltza, 11.05.1860 r., w: *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1853-1871*, t. I-II, objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził L. Smółka, Wrocław 2001, t. I, s. 187.

⁴⁰ Por. E. Bojanowski, *Dziennik*, objaśnił, skomentował i wstępem poprzedził L. Smółka, t. I-IV, Wrocław 2009, 24.11.1856, t. II, s. 146-147.

⁴¹ Zgromadzenie Sióstr św. Feliksa powstało w Warszawie, dnia 21 XI 1855 r. Zostało założone przez m. Angelę Truszkowską, a duchowe oparcie siostry miały w o. Honoracie Koźmińskim, który cały czas towarzyszył powstawaniu dzieła. W 1860 r. nastąpił podział Zgromadzenia na I chór (klauzurowy) i II chór (oddający się działalności apostolskiej). Felicjanki szły do pracy w wiejskich ochronkach, których było 27 na terenie całego zaboru rosyjskiego. <http://www.felicjanki.waw.pl> [dostęp: 29.10.2013].

⁴² Por. E. Bojanowski, *Dziennik*, 15.04.1860, t. II, s. 742-743; E. Bojanowski do A. Goltza, 11.05.1860 r., s. 232-233.

zowana w nich działalność edukacyjna ukierunkowana była na integralny rozwój i wychowanie dzieci, uwzględniając zabezpieczenie potrzeb opiekuńczych oraz wielorakie wsparcie rodzin.

Służyły one jednak przede wszystkim integralnemu rozwojowi i wychowaniu najmłodszych w sposób dostosowany do ich potrzeb i możliwości rozwojowych:

Kto raz tylko był w jakiegokolwiek Ochronie, kto raz ujrzał, jakich sposobów używa ta instytucja do prowadzenia i do naturalnego kształcenia dzieci, prawie bez żadnej nauki, prawie bez żadnych sztucznych środków, lecz że tak powiem, samą potęgą opieki społeczeństwa, samym przykładem emulacji, porządkiem, zabawą, naturalnymi ćwiczeniami, usunięciem szkodliwych wpływów i nałogów oraz obudzeniem w nich ludzkiej duszy, całą swą siłę czerpiąc u źródła religii i dobrej woli, temu obyczajowy wpływ Ochron na całe życie jej wychowanków oraz wyższa ważność tego wpływu nad nieurodzajną naukę po szkołkach udzielaną muszą być jawne⁴³.

W ten sposób rozwijały się rodzime instytucje wczesnej edukacji, stając się niejednokrotnie swego rodzaju „centrami kultury” w środowisku dzięki realizowanym w nich systemom wychowawczym. Pielęgnowano w nich język polski, zwyczaje i obyczaje narodowe, podejmowano działania oświatowe, religijne i kulturalne, służące integracji wspólnot rodzinnych i środowiskowych. Były one tym bardziej ważne i mogły być skuteczne, „że właśnie najgłębiej, bo w pierwotne wychowanie w mieszane”⁴⁴.

Wysoki poziom działań edukacyjnych wobec dzieci i ich rodzin, systemowe rozwiązania związane z organizacją instytucji ochron, oparte na stałym zapleczu fachowej kadry pedagogicznej, zmotywowanej mocno patriotycznie i religijnie, były problemami zarówno dla zaborców, jak i ideologów. Podejmowano zatem różnego rodzaju działania legislacyjne i propagandowe, zmierzające do zastąpienia ochron innymi, rzekomo postępowymi formami bądź kreując ich wizerunek jako instytucji opiekuńczej, tylko dla ubogich dzieci, często jako przytułek. Wiązało się to z bezkrytycznym przyjmowaniem obcych wzorów z powodu rzekomego zacofania rodzimej myśli i praktyki w odniesieniu do dziecka, dzieciństwa, jego edukacji i kompetencji pedagogów. W literaturze z zakresu historii oświaty i wychowania do dziś funkcjonują te stereotypy, które przyczyniały się do pomijania refleksji nad istotą integralnego wychowania małego dziecka, a przeakcentowano kształcenie, względy metodyczne, organizacyjne i prawne. Pod hasłami postępu, dobra dziecka, jego praw, dostępności i powszechności edukacji czy rzekomej jej neutralności światopoglądowej podejmowano działania, które tworzyły kontekst uwarunkowań społeczno-kulturowych, specyficzny dla danego okresu.

⁴³ A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 11.

⁴⁴ AGSD, B-f-1, k. 15v.

W rzeczywistości nie były one motywowane potrzebą integralnego rozwoju i wychowania nowych pokoleń, lecz względami politycznymi, ideologicznymi bądź ekonomicznymi.

3.1. OCHRONKI A FREBLÓWKI

W Galicji, mimo uzyskania przez nią autonomii w 1860 r., sprawa szkolnictwa i wychowania przedszkolnego stała na dalszym planie. Rada Szkolna Krajowa dążyła do zorganizowania szkolnictwa ludowego – ogólnokształcącego, powszechnego i bezpłatnego. Wysiłki te nie przynosiły oczekiwanych efektów ze względu na ograniczenia ze strony rządu. W ustawie z 1869 r., po raz pierwszy w dziejach ustawodawstwa szkolnego obowiązującego na ziemiach polskich, włączono do szkolnictwa początkowego instytucję wychowania przedszkolnego. Tymczasem reskrypt ministerialny z 1872 r. zakładał, że istnienie licznych zakładów dla dzieci w wieku przedszkolnym jest w Austrii istotnym warunkiem skuteczności samej szkoły ludowej. W tej samej ustawie znalazło się rozróżnienie między ochronką a ogródkami, tzw. freblówkami, których idea szerzyła się też na terenie Galicji⁴⁵.

Ochronki i żłobki traktowano jako instytucje wyłącznie opiekuńcze i filantropijne dla dzieci proletariackich. Ogródki natomiast miały się ograniczać tylko do działalności wychowawczej przygotowującej do szkoły⁴⁶. Na wsi często brak było nawet szkoły, dlatego zakładanie ogródków pod koniec XIX w. było niemożliwe⁴⁷. Władze szkolne i administracyjne bardziej przychylnie były rozwojowi ochronek miejskich i wiejskich. Zapewniały one bezpłatną opiekę, posiłek, naukę katechizmu i robót ręcznych. Do ochronek wiejskich system freblowski nie dotarł przez długie lata⁴⁸. Nie wspomina się jednak o działaniach społecznych i zaufaniu, jakie w środowisku budziły ochrony jako placówki rodzime i realizujące o wiele większy zakres działań niż freblowski. System Fröbela już znacznie wcześniej został oceniony przez Bojanowskiego: „Metodę Fröbela znałem już z pism samego Fröbela, ale zdała mi się zawsze zbyt wymuszoną i niepraktyczną dla dzieci”⁴⁹. Także „urządzenia francuskich ochron zdają mi się zbyt naszrubowane i wcale do naszego kraju niestosowne”⁵⁰.

⁴⁵ Zob. W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, s. 185-186.

⁴⁶ Zob. tamże, s. 187.

⁴⁷ Zob. B. Sandler, *System Froebela w Galicji*, w: *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. II, Wrocław 1964, s. 204-206.

⁴⁸ Zob. tamże, s. 211-216.

⁴⁹ E. Bojanowski, *Dziennik*, 10.08.1856.

⁵⁰ Tamże, 09.06.1855.

Na przełomie XIX i XX w. nastąpiło szczególne ożywienie i wzbogacenie form działalności dobroczynnej. Można też zauważyć podwójną tendencję – do jej koordynacji oraz ideowego pogłębienia i doskonalenia pod względem fachowym. Służyły temu czasopisma poświęcone dobroczynności oraz powstające związki i organizacje dobroczynne, które m.in. urządały konferencje i kursy⁵¹. Z czasem Rada Szkolna Krajowa zażądała od wychowawczyń kwalifikacji państwowych, zgodnie z założeniami systemu Fröbela. Organizowano więc kursy dla wychowawczyń we Lwowie, w Krakowie i w Przemyślu. Pod koniec lat 90. pojawiły się liczne postulaty zmiany pracy w ochronkach wśród członków towarzystw i osób zainteresowanych rozwojem wychowania przedszkolnego. Szły one w kierunku rozwoju liczebnego ochronek i przekształcania ich w duchu freblizmu⁵².

W pierwszych latach XX w. odrodziło się zainteresowanie problematyką przedszkolną. Za ożywieniem i organizacją nowych instytucji przedszkolnych przemawiały nie tylko względy pedagogiczne, lecz także narodowościowe⁵³. Wzorcową placówką przedszkolną miał być Dom Dziecięcy założony przez Stanisława Karpowicza wspólnie z Amelią Karwacką w Warszawie w 1911 r. (przetrwał do 1914 r.). Była to placówka eksperymentalna, warsztat nowych doświadczeń w Królestwie Polskim, szkoła pracy i zabawy, a Karpowicz weryfikował w niej swoje poglądy teoretyczne na wychowanie. Nowością było to, że praca wychowawcza oparta była na zasadzie kooperacji i samorządu dziecięcego, a dzieci same ustalały plan dziennych zajęć. Dom Dziecięcy był zakładem wychowawczym, który miał na celu dostarczenie dzieciom od 5 do 9 lat warunków normalnego rozwoju sprawności ogólnej⁵⁴.

S. Karpowicz podejmował próbę opracowania systemu wychowania, w tym przedszkolnego, opartego na podstawach naukowych. W swoich założeniach pedagogicznych opierał się na naukach przyrodniczych, socjologicznych i filozofii materialistycznej, a w jego pismach wyraźnie widać wpływy filozofii marksistowskiej. Dom Dziecięcy realizował zasadę świeckiego wychowania, a jego idea zapoczątkowała reformę wychowania przedszkolnego. Jej naczelnym celem było coraz lepsze przygotowanie dzieci do systematycznej nauki⁵⁵. Również te hasła określano jako nowatorskie, a już A. Cieszkowski pisał:

Jeżeli więc zakładanie szkółek miejskich wszędzie, tak przez Rządy jako też przez prywatnych, za niezbędną potrzebę naszego czasu uznane zostały, jakżeż pilniejszą

⁵¹ Zob. ks. J. Majka, *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce w XIX i I poł. XX w.*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1966, nr 1-2, s. 127.

⁵² Zob. B. Sandler, *System Froebela w Galicji*, s. 217.

⁵³ Zob. tamże, s. 219.

⁵⁴ Zob. tamże, s. 88-89.

⁵⁵ Zob. tamże, s. 92.

jest jeszcze potrzebą zakładanie Ochron, tej wstępnej instytucji systemu wychowania. [...] Ochrony wiejskie, przez właściwe swoje zatrudnienia i środki, przez stopniowe i harmonijne uorganizowanie coraz wyższych środków, skutecznie zapobiec mogą złu w społecznych stosunkach – powiem, że stosowne urządzenie samej podstawy wychowania jest *conditio sine qua non* wszelkiego polepszenia. Zakładanie szkótek bez poprzedniego przygotowania dzieci, które do nich uczęszczać mają, jest rzeczywiście zacząciem nie od początku. Cóż za wpływ wyrze szkoła na przytępienie lub znarowione w domu dzieci? Wstręt tylko w nim wzbudzić potrafi⁵⁶.

Znaczenie tego pierwszego szczebla systemu edukacji było oczywiste.

3.2. OCHRONKI A PRZEDSZKOLA

Po zakończeniu I wojny światowej działały nadal prawie wszystkie instytucje dobroczynne, które istniały przed wojną⁵⁷. W dobie kryzysu, kiedy państwo nie mogło się jeszcze zdobyć na zapewnienie dzieciom opieki i wychowania liczone na pomoc społeczeństwa. Zakony były jedną z form prywatnej inicjatywy spieszącej na pomoc odradzającemu się państwu. Znaczna część ochronek w 1918 r., zwłaszcza na południu i zachodzie kraju, była własnością sióstr zakonnych lub innych instytucji kościelnych, a przez siostry prowadzonych. Były one formą uważaną wówczas za najważniejszą, zarówno co do ilości, jak i co do jakości⁵⁸.

Z drugiej strony w kręgach działaczy zainteresowanie sprawami wychowania przedszkolnego skierowane było ku wypracowaniu polskiego systemu wychowania dziecka przedszkolnego. W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości zaczęto wznawiać dawne podręczniki i poradniki dla wychowawczyń oraz rozprawy teoretyczne, a także tłumaczyć najnowsze dzieła z zakresu dorobku pedagogicznego za granicą. Pojawiły się także pozycje polskie, autorstwa S. Marciszewskiej-Posadzowej, B. Żulińskiej, N. Cicimirskiej, I.M. Schatzel⁵⁹.

M. Weryho-Radziwiłłowiczowa interesowała się zabawami i ćwiczeniami małych dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego, opartych na systemie F. Fröbela, ale nie była bezkrytycznym naśladowcą. Jej działalność obejmowała twórczą adaptację najnowszych systemów wychowania przedszkolnego, które starała się spopularyzować i wzbogacić nowymi elementami. Należy docenić jej zaangażowanie w sprawę otoczenia dziecka w wieku przedszkolnym, planową opieką wychowawczą, podniesienie rangi społecznej wychowawczyni oraz dążenie

⁵⁶ A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, s. 12-13.

⁵⁷ Zob. J. Majka, *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce*, s. 131.

⁵⁸ Zob. M. Pirożyński, *Zakony żeńskie w Polsce*, Lublin 1935, s. 47-48.

⁵⁹ Zob. W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, s. 273.

do uczynienia z przedszkola podstawowego ogniwa systemu oświatowego i chęć tworzenia jednolitej sieci placówek wychowania przedszkolnego.

W 1918 r. ustalono *Tymczasowy regulamin ochron*, który określał zakres obowiązków wychowawczyń, rodzaj kwalifikacji i zasady organizacji pracy w przedszkolu⁶⁰. W tym czasie rozwinęły się inicjatywy wydawnicze, np. serie w ramach Biblioteki Wychowania Przedszkolnego, Sekcji Pedagogicznej Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Były to instrukcje, przewodniki, materiały i wskazówki metodyczne dla ochraniarek⁶¹. W zależności od przyjętej koncepcji, zawarte w nich podstawy teoretyczne i propozycje metodyczne umożliwiały (bądź nie) realizację wychowania integralnego. Różnice światopoglądowe i prądy ideologiczne stały się podstawą dążenia do ujednoczenia treści i działań pedagogicznych, co się wiązało z ukierunkowaniem na laicki charakter placówek i kreowanie ich idei przez zmianę nazwy.

Podejmowane uchwały nie stwarzały ochronkom pomyslnych perspektyw rozwojowych. Pierwszym zadaniem, jakie stawiała sobie Sekcja Wychowania Przedszkolnego, była reorganizacja i ustalenie jednolitych form organizacyjnych istniejących placówek opiekuńczo-wychowawczych. Część z nich objęto nadzorem pedagogicznym ministerstwa i nazwano je przedszkolami, w odróżnieniu od freblówek i ochron⁶². Upaństwowiono też najlepiej zorganizowane kursy ochraniarskie i utworzono seminaria. Ustawa jędrzejowiczowska z 1932 r. była kolejnym aktem prawnym dotyczącym organizacji przedszkoli i kształcenia wychowawczyń. Uzależniała ona byt materialny przedszkoli od dotacji organizacji społecznych i samorządowych. Wydawanie zezwoleń na organizowanie takich placówek i nadzór nad nimi należały do władz oświatowych⁶³.

Okres ten to czas bardzo mocno propagowanych idealistycznych koncepcji człowieka⁶⁴. Przy narodowościowym kryterium adaptacji wzorów zachodnich w warunkach polskich koncepcje wychowania zorientowane idealistycznie nie miały szans powodzenia. Są one źródłem błędów w wychowaniu, za co odpowiada niewłaściwa koncepcja człowieka i nieprecyzyjna wizja moralności. W rzeczywistości było tak, że do 1918 r. żadna placówka wczesnej edukacji nie pracowała,

⁶⁰ Zob. tamże, s. 255-256.

⁶¹ Por. S.M. Posadzowa, *Instrukcje dla ochraniarek*, Poznań 1930; Z. Żukiewiczowa, *Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dzieci*, Lwów-Warszawa 1924; *Podręcznik dla ochraniarek*, praca zbiorowa (dr S. Progulski, I.M. Schätzel, s. B. Żulińska, J. Warchałowska, M. Germanówna, A. Gustowiczówna, N. Cicimirska, M. Sarjusz-Jaworska), Lwów 1920.

⁶² Zob. J. Miąso, *Historia wychowania, wiek XX*, t. I, Warszawa 1984, s. 100; zob. S. Posadzowa, *Szkółka, przedszkole czy ochrona?*, Poznań 1922.

⁶³ Zob. W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, s. 257-258.

⁶⁴ Zob. M. Krasnodębski, *Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania*, „Pedagogika Społeczna” 3(2005), s. 11-12.

opierając się wyłącznie na którymś z zachodnich systemów. W zasadzie z programów i koncepcji ochroniek polskich zostały usunięte elementy wychowania religijnego, ale określone przymiotnikami danej ideologii i w takiej postaci przedszkola funkcjonują do dziś⁶⁵. Zdecydowanie jednak utrudniły one realizację integralnego rozwoju i wychowania dzieci.

ZAKOŃCZENIE

Wskazywanie konieczności organizowania planowego i instytucjonalnego wychowania dzieci poza rodziną uzasadniano potrzebami wsparcia rodzin oraz potrzebami rozwojowymi i lepszymi efektami adaptacyjnymi dziecka w szkole. Jakkolwiek było to nawiązanie do myśli XVIII-wiecznych prekursorów wychowania przedszkolnego, którzy wskazywali przede wszystkim taką funkcję wychowania dzieci, to jednak z czasem wykorzystywano te formy do przeceniania wychowania w placówkach przedszkolnych w stosunku do wychowania w rodzinie: „Przypisywanie tak niezwykle znaczącej roli wychowaniu instytucjonalnemu i jego swoisty determinizm życiowy spowodowało również przeniesienie wychowania z rodziny na instytucję i powolne zdejmowanie z rodziców odpowiedzialności za zachowanie własnych dzieci”⁶⁶. Jest to jeden z powodów niesprzyjających również dzisiaj realizacji integralnego wychowania małego dziecka.

Skutki dominowania czy narzucenia teorii i praktyki wychowania ideologicznie zorientowanej i zdeterminowanej były także bardzo znaczące dla praktyki edukacyjnej na etapie przedszkolnym. Rozpatrywanie na szerszym tle społecznym i w pewnej perspektywie historycznej rozwoju form wczesnej edukacji może służyć kształtowaniu ich współczesnego rodzimego modelu. Uwzględnienie tej perspektywy poszerza spojrzenie na współczesną problematykę edukacji przedszkolnej i może chronić przed bezkrytycznym przyjmowaniem obcych wzorów. Szczególnie ważnym zadaniem jest odkrycie na nowo wartości i aktualności rodzimych koncepcji i systemów, w których troska o integralny rozwój i wychowanie osoby w rodzinie i w formach instytucjonalnych ma wielkie znaczenie.

Znajomość społeczno-kulturowych uwarunkowań rozwoju instytucjonalnych form wczesnej edukacji i refleksja nad rodzimym dorobkiem w perspektywie kontynuacji i zmiany może stać się ważną inspiracją do rozwiązania współczesnych

⁶⁵ Wniosek ten, przez analogię potwierdza T. Hejnica-Bezwińska: „Znajduje dzisiaj postulch i uznanie postulat, iż z podręczników pedagogiki socjalistycznej wystarczy usunąć (wykreślić, wymazać, opuszczać) słowo socjalizm, aby reszta była nadal aktualna”. *Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995, s. 25.

⁶⁶ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*, s. 64.

problemów. Wykorzystanie doświadczeń wciąż aktualnych systemów wychowania w placówkach katolickich prowadzonych przez zgromadzenia zakonne wskazuje na aktualność i wartość ich założeń, sprzyjających integralnemu wychowaniu dziecka. Pozwala także poznać istotę i znaczenie idei integralnego wychowania w odniesieniu do podstaw antropologicznych oraz przyjmowania rozwiązań organizacyjnych właściwych specyfice społeczno-kulturowej rodziny, środowiska i narodu.

BIBLIOGRAFIA

- Archiwum Główne Służebniczek Dębickich w Dębicy (AGSD), Notatki Edmunda Bojanowskiego (B).
- Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1978.
- Bobrowska-Nowak W., *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1978.
- Bojanowski E., *Dziennik*, objaśnił, skomentował i wstępem poprzedził L. Smółka, t. I-IV, Wrocław 2009.
- Cieszkowski A., *O ochronach wiejskich*, Poznań 1849.
- Davies N., *Serce Europy. Krótka historia Polski*, Londyn 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*, Impuls, Kraków 1995.
- Jabłońska-Deptuła E., *Problemy rozwoju i adaptacji XIX-wiecznych zgromadzeń zakonnych*, „Znak” 1966, nr 3, s. 549-565.
- Jabłońska-Deptuła E., *Z zagadnień religijno-społecznych ruchu kobiet w Królestwie Polskim połowy XIX wieku*, „Roczniki Humanistyczne” [KUL] 18(1970), z. 2, s. 127.
- Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1853-1871*, t. I-II, objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził L. Smółka, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny, Wrocław 2001.
- Krasnodębski M., *Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania*, „Pedagogika Społeczna” 3(2005), s. 7-29.
- Kurdybacha S., *Historia wychowania*, t. II, PWN, Warszawa 1967.
- Lewinowa S., *U początków polskiej teorii wychowania dziecka w wieku przedszkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1960.
- Majka J., *Kościelna działalność dobroczynna w Polsce w XIX i I poł. XX w.*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1966, nr 1-2, s. 127.
- Miąso J., *Historia wychowania*, wiek XX, t. I, PWN, Warszawa 1984.
- Pełkowska-Turati J., *Institucje przedszkolne w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1842-1918 ze szczególnym uwzględnieniem wychowania fizycznego*, Poznań 1969.
- Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, oprac. F. Kierski, t. II, Lwów–Warszawa 1925.
- Podręcznik dla ochronek*, praca zbiorowa (dr S. Progułski, I.M. Schatzel, s. B. Żulińska, J. Warchałowska, M. Germanówna, A. Gustowiczówna, N. Cimirska, M. Sarjusz-Jaworska), Lwów 1920.
- Piroyński M., *Zakony żeńskie w Polsce*, Lublin 1935.

- Posadzowa S.M., *Instrukcje dla ochroniarek*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1930.
- Posadzowa S., *Szkółka, przedszkole czy ochrona?*, Poznań 1922.
- Sandler B., *System Froebela w Galicji*, w: *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. II, Wrocław 1964.
- Sandler B., *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1968.
- Schätzel I.M., *Idea wychowania przedszkolnego. "Casa dei Bambini" jako Szkołka Wszechstronnej Pracy Dziecka*, Lwów 1919.
- Szulakiewicz W., *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918-1939*, Wyd. UMK, Toruń 2000.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP, Kraków 2006.
- Wrońska M.W., *Powstanie Zgromadzenia Służebniczek Bogarodzicy Dziewicy Niepokalanie Poczętej*, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Niepokalanego Poczęcia NMP, Luboń 2010.
- Żukiewiczowa Z., *Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dzieci*, Lwów–Warszawa 1924.

Część II

*Wychowanie integralne w poglądach wybranych założycieli
i działalności zgromadzeń zakonnych*

*Integral education in the views and activities of selected religious
congregation founders*

AGATA MIREK

*Wychowanie integralne w pracy oświatowo-wychowawczej
bezhabitowych wspólnot zakonnych
na przykładzie Zgromadzenia Córek Maryi Niepokalanej¹*

*Integrated education in non-habit religious communities work on the Daughters
of Mary Immaculate example*

ABSTRACT

In the 19th and 20th centuries altogether 39 native religious congregations came into existence in the Polish Lands under all annexed territories. Out of this number, 26 communities owe their existence to Honorat Koźmiński, a Capuchin operating in the Congress Kingdom of Poland. When others established congregations in a traditional shape, he became a precursor and established hidden non-habit monastic communities. External circumstances became a chance for the establishment of a new form of monastic life in the Church. The community of consecrated people in H. Koźmiński's view was a perfect group of people who could devote themselves to community work. He did not only entrust his congregation with social tasks, but created them for these tasks.

In the first years after the regaining of independence, the attitude of the Roman Catholic Church in Poland as well as that of Koźmiński's congregations, was not limited solely to the defence against the attacks of the wave of godlessness and secularity. Based on the social teaching of Popes Leon XII and Pius XI, Polish Catholicism aspired to the restoration of the religious, moral, cultural, social and economic life of the country. There were attempts to keep this work from scratch: by means of family, upbringing of a younger generation and healing of work ethics. The moral level of the social life raised great concerns then.

Non-habit religious congregations joined the development of the education system of the Second Republic of Poland, which was not only a need of the moment, but also one of crucial tasks of their apostolate. Their educational activity included all children, bringing them up in the Catholic and patriotic spirit. Educational institutions were seen as institutions which would transform and shape the nation. When, because of poverty, a large number of children and teenagers were forced to take paid work, Koźmiński's congregations devoted the most attention and power to them in

¹ Artykuł jest autorskim skrótem wybranych fragmentów książki: *Zgromadzenie Córek Maryi Niepokalanej w latach 1981-1962*, Sandomierz 2002.

particular. In the Second Republic of Poland they paid the biggest services in the field of vocational training.

W XIX i XX wieku na ziemiach polskich, pod wszystkimi zaborami, łącznie powstało 39 rodzimych zgromadzeń zakonnych. Spośród tej liczby 26 wspólnot zawdzięcza swe istnienie Honoratowi Koźmińskiemu, kapucynowi działającemu w Królestwie Polskim. Wówczas gdy inni powoływali zgromadzenia w tradycyjnym kształcie, on stał się prekursorem – założył ukryte, bezhabitowe wspólnoty zakonne. Okoliczności zewnętrzne stały się okazją do powstania w Kościele nowej formy życia zakonnego. Wspólnota osób konsekrowanych, w rozumieniu H. Koźmińskiego, była idealną grupą ludzi, która mogła się oddać pracy społecznej. Nie tylko powierzył on swoim zgromadzeniom zadania społeczne, lecz także dla tych zadań je tworzył.

W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości postawa Kościoła katolickiego w Polsce, jak również zgromadzeń honorackich, nie ograniczała się tylko do obrony przed atakami fali bezbożnictwa i laicyzmu. Na podstawie nauki społecznej papieży: Leona XII i Piusa XI, katolicyzm polski dążył do odnowy życia religijnego, moralnego, kulturalnego, społecznego i gospodarczego kraju. Dzieło to starano się prowadzić od podstaw: poprzez rodzinę, wychowanie młodego pokolenia i uzdrowienie etosu pracy. Poziom moralny społeczeństwa budził wówczas duże zaniepokojenie.

W proces tworzenia ośrodków szkolnych i wychowawczych włączyły się wspólnoty zakonne istniejące już od dawna na ziemiach polskich, ale głównie czyniły to zgromadzenia młodsze, założone w drugiej połowie XIX wieku i na początku XX. Włączenie się bezhabitowych zgromadzeń zakonnych w budowę systemu oświatowego Drugiej Rzeczypospolitej było nie tylko potrzebą chwili, ale też jednym z kluczowych zadań ich apostołatu. Ich działalność oświatowo-wychowawcza obejmowała wszystkie dzieci, wychowywane w duchu katolickim i patriotycznym. W placówkach oświatowych i wychowawczych widziano instytucje, które przeobrażą i ukształtują naród. W sytuacji, gdy wielka rzesza dzieci i młodzieży zmuszona była z powodu biedy do podejmowania pracy zarobkowej, to właśnie im najwięcej uwagi i sił poświęcały ukryte wspólnoty honorackie. W II RP to właśnie na polu kształcenia zawodowego oddały największe usługi.

Key words:

Catholic Church, family, non-habit congregations, sisters, upbringing, education

Kościół katolicki, rodzina, zgromadzenia zakonne bezhabitowe, siostry, wychowanie, oświata, edukacja

WSTĘP

Po ponadstuletniej niewoli w 1918 r. dla Polski otworzył się nowy okres dziejów państwa, także w życiu polskich chrześcijan i Kościołów. W parze z wolnością,

tak oczekiwaną przez kolejne pokolenia Polaków, szły jednak przede wszystkim zadania i trudności zrujnowanego państwa². W całym kraju brakowało żywności, odzieży, opału. Szerzyło się bezrobocie, głód i choroby. Groźniejsze jednak i bardziej długotrwałe było spustoszenie moralne. Powszechne było zjawisko zobojętnienia społeczeństwa na sprawy wiary, pijaństwo, rozwiązłość, przywiązanie do rzeczy materialnych. Lud zwracał większą uwagę na zewnętrzną, obrzędową stronę religii. W chwili odzyskania niepodległości wszystko trzeba było tworzyć na nowo, dostosować do nowych sytuacji, poczynając od powołania władz, które by uznał cały naród, oraz scalenia w jedno rozbiorowych dzielnic pozostających przez ponad 120 lat pod rządami zaborców³.

Oprócz wielorakich palących zadań, z którymi przyszło się zmierzyć młodemu państwu polskiemu w pierwszych latach niepodległości, na czoło wysuwa się problem oświaty i wychowania młodego pokolenia. W odradzającym się państwie polskim z całą ostrością ujawniły się nabrzmiałe problemy społeczne. Druga Rzeczpospolita odziedziczyła po zaborcach niezwykle zróżnicowany i niespójny pod względem prawno-organizacyjnym ustrój szkolnictwa, jak również system opieki społecznej. Uporządkowanie stanu prawnego w poszczególnych zaborach i dostosowanie go do nowych warunków było zadaniem niełatwym i długofalowym dla Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Szkoły wprawdzie uległy natychmiastowemu unarodowieniu, ale tworzyły mozaikę różnorodnych rozwiązań programowych i metodycznych. Sytuacja ta wymagała szybkich działań unifikacyjnych. Do tworzenia nowego oblicza polskiej oświaty włączyły się różne grupy społeczne, o rozmaitych orientacjach politycznych i wyznaniowych.

Przedwrześniowa Polska stworzyła dogodne warunki do rozwoju placówek oświatowych i wychowawczych prowadzonych przez różnego rodzaju stowarzyszenia katolickie, jak również zgromadzenia zakonne. W proces tworzenia ośrodków szkolnych i wychowawczych włączyły się wspólnoty zakonne istniejące już od dawna na ziemiach polskich, ale głównie czyniły to zgromadzenia młodsze, założone w drugiej połowie XIX i na początku wieku XX. Całość działalności wszystkich zakonów i zgromadzeń nie tylko obejmowała uzupełnianie parafialnego duszpasterstwa księży diecezjalnych, ale także stanowiła niemały wkład do rozwoju religijności i pobożności oraz oświaty społeczeństwa.

² Por. P.S. Wandycz, *Cena wolności. Historia Europy Środkowo Wschodniej od średniowiecza do współczesności*, Znak, Kraków 1995, s. 345.

³ Por. J. Kłoczowski, L. Mullerowa, *W Dwudziestym stuleciu*, w: J. Kłoczowski, L. Mullerowa, J. Skarbek (red.), *Zarys dziejów Kościoła katolickiego w Polsce*, Znak, Kraków 1986, s. 293.

1. ROZWÓJ BEZHABITOWYCH WSPÓLNOT ZAKONNYCH ZAKŁADANYCH PRZEZ O. HONORATA KOŹMIŃSKIEGO

W XIX i XX wieku na ziemiach polskich pod wszystkimi zaborami łącznie powstało 39 rodzimych zgromadzeń zakonnych⁴. Spośród tej liczby 26 rodzin zakonnych, czyli 67%, zawdzięcza swe istnienie Honoratowi Koźmińskiemu⁵, kapucynowi działającemu w Królestwie Polskim⁶. Wówczas gdy inni powoływali zgromadzenia w tradycyjnym kształcie, on stał się prekursorem zupełnego novum w strukturach życia zakonnego – zakładał ukryte, bezhabitowe wspólnoty. Okoliczności zewnętrzne stały się okazją do powstania w Kościele tej nowej formy życia zakonnego⁷. Wspólnota osób konsekrowanych, w rozumieniu Koźmińskiego, była idealną grupą ludzi, którzy mogli się oddać pracy społecznej. Podjęcie bowiem jakiegoś zadania przez zgromadzenie zakonne zapewnia ciągłość pracy w danym środowisku pomimo zmiany osób – twierdził Honorat. Ponadto brak troski o los własny i rodzinę ułatwia służenie ludziom, „ponieważ trzeba mieć serce rozszerzone do przygarniania wielu dusz i wszelkiej nędzy”⁸. Koźmiński powierzył swoim zgromadzeniom zadania społeczne, co więcej, dla tych zadań je tworzył. Ich wielość jest wynikiem wielości potrzeb społecznych. Gdyby o zakładaniu zgromadzeń decydowała jedynie intencja utrzymania życia zakonnego, w hierarchii wartości H. Koźmińskiego pierwszoplanowa, wówczas założyłyby mniej tych wspólnot, ale za to liczebnie większych. Ponieważ jednak dużą rolę odgrywało dążenie Honorata do zaspokojenia potrzeb społecznych, liczba założonych zgromadzeń, mających odrębne zadania, była tak znaczna⁹.

⁴ W zaborze austriackim powstało 6 zgromadzeń, w pruskim 5, a w rosyjskim 28 zgromadzeń. Zob. A. Mirek, *Dynamika powstawania zgromadzeń zakonnych żeńskich w XIX i XX w. na ziemiach polskich*, w: W. Musialik (red.), *Zakony żeńskie na Śląsku w XIX i XX*, Opole 2006, s. 26-44.

⁵ Wacław Honorat Koźmiński (1829-1916), kapucyn, założyciel licznych zgromadzeń bezhabitowych, działał na terenie Królestwa Polskiego w okresie likwidacji przez carat jawnego życia zakonnego, pisarz religijny, wybitny spowiednik, beatyfikowany 16 X 1988 r. Zob. M. Werner, *O. Honorat Koźmiński kapucyn 1829-1916*, Poznań-Warszawa 1972; E. Jabłoński-Deptuła, *Trwanie i budowa. Honorat Koźmiński kapucyn 1829-1916*, Warszawa 1986; też, *Świadectwo trwania Bł. H. Koźmiński*, Niepokalanów 1990; P.A. Dydycz, *Z podlaskiej ziemi wezwany*, Rzym 1989; B. Szewczuł, *Działalność zakonodawcza błogosławionego Honorata Koźmińskiego a nowe instytucje w Kościele katolickim: studium prawnohistoryczne*, Wyd. UKSW, Warszawa 2008.

⁶ G. Bartoszewski, *Bł. Honorat Koźmiński jako twórca nowej formy życia zakonnego w Polsce i jej aktualność*, w: G. Bartoszewski, R. Prejs (red.), *Błogosławiony Honorat Koźmiński – pokłosie beatyfikacji*, Warszawa 1993, s. 197.

⁷ Zob. K. Lemańska, *Fenomen życia ukrytego na przykładzie zgromadzeń założonych przez o. Honorata Koźmińskiego, analiza społeczno-religijna*, Lublin 1995.

⁸ H. Koźmiński, Odpowiedź na ankietę Przeglądu Powszechnego. *Jakie są szczególniejsze zadania, które katolicyzm ma u nas do spełnienia?*, „Przegląd Powszechny” 90(1906), s. 32.

⁹ Zob. K. Krycińska, *Poglądy społeczne O. Honorata Koźmińskiego (1829-1916)*, „Roczniki Teologiczne” 40(1993), z. 4, s. 78.

W pierwszych latach niepodległości postawa Kościoła katolickiego w Polsce, jak również zgromadzeń honorackich, nie ograniczała się tylko do obrony przed atakami fałszywego bezbożnictwa i laicyzmu. Na podstawie nauki społecznej papieża Leona XII i Piusa XI katolicyzm polski dążył do odnowy życia religijnego, moralnego, kulturalnego, społecznego i gospodarczego kraju. Dzieło to starano się prowadzić od podstaw: poprzez rodzinę, wychowanie młodego pokolenia i uzdrowienie etosu pracy. Poziom moralny życia społecznego budził wówczas duże zaniepokojenie¹⁰.

Nie jest łatwo przedstawić udział tej grupy zakonów i ich wkład w działalność oświatowo-wychowawczą, gdyż dziedzictwo, które po sobie zostawiły, jest niezwykle bogate, zróżnicowane, ale przebadane w sposób niewystarczający. Można zatem dokonać jedynie wstępnej prezentacji i oceny historycznej¹¹.

Do pracy w wolnej Polsce stanęło 15 bezhabitowych zgromadzeń¹², które wtopione w społeczeństwo, odczuwały wielorakie zagrożenia czyhające na podstawową komórkę społeczną – rodzinę¹³. Odrodzenie państwowości oraz gospodarki i oświaty stało się jednym z podstawowych czynników dynamizmu rozwoju wspólnot. Zmierzano nie tyle do zwiększania zasięgu terytorialnego czy liczby placówek, ile do organizowania takich, które najbardziej odpowiadałyby na ówczesne potrzeby społeczne, a jednocześnie były realizacją charyzmatu. W działalności zgromadzeń wiele uwagi poświęcono pracy oświatowej i wychowawczej.

Honorat Koźmiński, chcąc zaradzić problemom społecznym, posłał konkretne wspólnoty zakonne do różnych środowisk i stanów, wyznaczając w ten sposób właściwe im cele. Zależało mu nie tyle na tym, aby jego wspólnoty prowadziły wielkie zakłady, przedsiębiorstwa, gospodarstwa, szkoły itp., ile na tym, by siostry,

¹⁰ Zob. C. Strzeszewski, *Wpływ katolickiej myśli i działalności społecznej na życie społeczne Polski*, w: C. Strzeszewski, R. Bender, K. Turowski (red.), *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832–1939*, Warszawa 1981, s. 603.

¹¹ Zob. D. Olszewski, *Znaczenie bł. Honorata Koźmińskiego dla Kościoła w Polsce*, w: *Człowiek wielkiej mądrości i świętości błogosławiony Honorat Koźmiński kapucyn*, Lublin 1999, s. 119.

¹² Osiem Zgromadzeń nie przetrwało próby czasu – niektóre z nich przestały istnieć, a inne, w wyniku przeprowadzonej reorganizacji, zostały wchłonięte przez większe zgromadzenia o podobnych zadaniach. Były to: 1) Zgromadzenie Sióstr św. Marty (martanki); 2) Siostry Szpitalne; 3) Sługi Paralityków; 4) Adoratorki Prześlągania; 5) Stowarzyszenie Kapłanów Mariańskich; 6) Córki Matki Bożej Częstochowskiej; 7) Niewiasty Ewangeliczne; 8) Słudzy Świętej Rodziny. Zob. J.F. Duchniewski, *Zgromadzenia bezhabitowe powstałe na ziemiach polskich, nieistniejące. Zakony świętego Franciszka w Polsce w latach 1772–1970*, cz. 1, Warszawa 1978, s. 235–245.

¹³ W swej działalności społecznej H. Koźmiński wiele troski poświęcił rodzinie, rozumiejąc, jak wielką rolę odgrywa ona w odnowie społeczeństwa. Stworzył dwie wspólnoty Niewiast Ewangelicznych – dla kobiet zamężnych – i Sług Świętej Rodziny, dla ojców rodzin. Zasadniczym zadaniem członków tych wspólnot było wychowanie dzieci. Nie były to w ścisłym słowa znaczeniu wspólnoty zakonne, dlatego nie będziemy im poświęcać więcej uwagi w niniejszym opracowaniu. Zob. J.F. Duchniewski, *Przejawy zakonotwórczej aktywności kapucynów polskich w XIX wieku*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 22(1975), z. 4, s. 99–107.

niemal pojedynczo, wchodziły w środowiska i przemieniały je od wewnątrz¹⁴. Po roku 1918, gdy zgromadzenia miały zapewnioną swobodę działania, wyszły naprzeciw społeczeństwu i podjęły się prowadzenia ochronek, przedszkoli, szkół, zakładów opiekuńczych dla dzieci i osób starszych, szpitali, jadłodajni i świetlic.

Tradycje życia ukrytego, wywodzące się ze starożytności chrześcijańskiej i z ideałów duchowych franciszkanizmu, zostały przez Koźmińskiego zaadaptowane do współczesnych mu warunków historycznych, kulturowych, społecznych i politycznych. Honorat dostrzegał proces laicyzacji kultury i życia społecznego, dostrzegał także ujemne następstwa tego procesu dla Kościoła. W propagowaniu nowych inicjatyw w życiu zakonnym uwzględniał „ducha sekularyzmu, który ogarnął świat”. Uważał, że powstanie wspólnot bezhabitowych będzie skutecznie przeciwdziałać sekularyzacji kościelnych zakładów społecznych i dobroczynnych¹⁵. „Ta sekularyzacja – pisał Honorat – wszystkich dobroczynnych zakładów powinna pobudzić do pewnego rodzaju sekularyzacji zakonów z błogosławieństwem Kościoła, które z pewnością zapobiegnie złym skutkom bezbożnej sekularyzacji i usunie je”¹⁶. Powszechnym zjawiskiem było występowanie zgromadzeń bezhabitowych, oficjalnie wobec władz państwowych, jako towarzystw bądź stowarzyszeń. Organizacje te, jako jawne jednostki prawne, rządziły się własnym statutem, zatwierdzonym przez władze państwowe. Tabela 1 ilustruje to zagadnienie:

Tabela 1. Zgromadzenia bezhabitowe założone przez H. Koźmińskiego, działające jako stowarzyszenia i towarzystwa świeckie w latach 1918-1939

Lp.	Nazwa zgromadzenia	Nazwa towarzystwa tożsamesgo ze zgromadzeniem	Okres działalności zgromadzenia w strukturach towarzystwa	Główny cel zgromadzenia	Główny cel stowarzyszenia
1	2	3	4	5	6
1.	Zgromadzenie Małych Sióstr Niepokalanego Serca Maryi, zał. 1888 r.	Stowarzyszenie „Przezorność”	1911-1934	Praca w środowisku robotniczym, apostołstwo w fabrykach	Praca w zakładach wychowawczych, prowadzenie nauki zawodu dla dziewcząt
2.	Zgromadzenie Sióstr Najświętszego Imienia Jezus, zał. 1887 r.	Stowarzyszenie Kształcenia Młodych Dziewcząt „Nauka i Praca”	1922-1961	Praca wśród rękodzielniczek	Prowadzenie różnego rodzaju pracowni z nauką zawodu dla dziewcząt

¹⁴ Zob. K. Lemańska, *Aktualny stan zgromadzeń bł. Honorata Koźmińskiego i ich praca w Kościele*, w: G. Bartoszewski, R. Prejs (red.), *Błogosławiony Honorat Koźmiński*, s. 304.

¹⁵ Zob. D. Olszewski, *Znaczenie bł. Honorata*, s. 134.

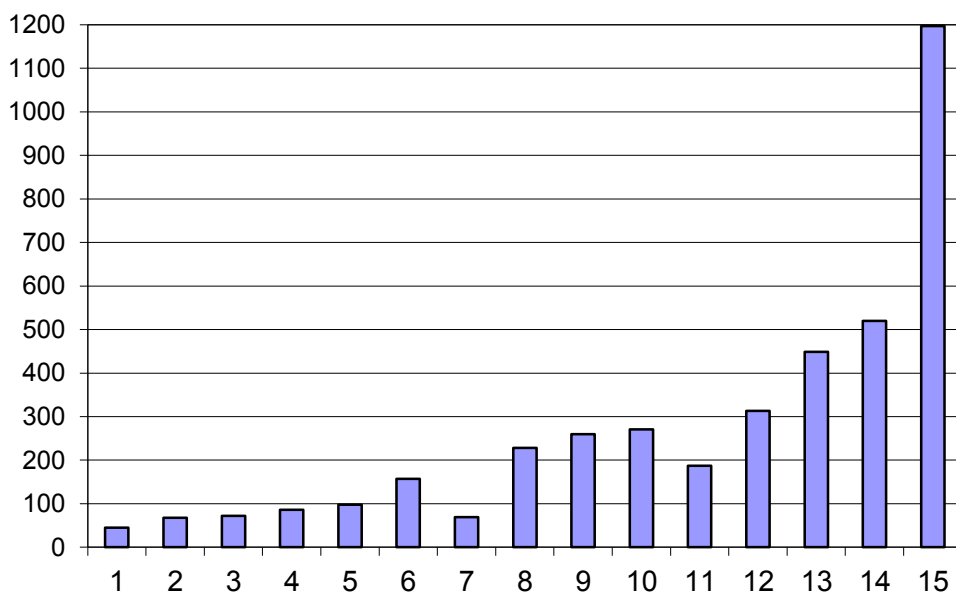
¹⁶ *Wybór pism o Honorata Koźmińskiego. Pisma o zakonnym życiu ukrytym*, oprac. G. Bartoszewski, cz. 5, Warszawa 1988, s. 108-109.

1	2	3	4	5	6
3.	Zgromadzenie Sióstr Służebnic Matki Dobrego Pasterza, zał. 1895 r.	Towarzystwo „Pomoc”	1928-1948	Praca wśród dziewcząt moralnie zaniedbanych	Praca wychowawcza i opiekuńcza w różnego rodzaju zakładach poprawczych i wychowawczych dla dziewcząt i kobiet
4.	Zgromadzenie Sióstr Wynagrodzicielek Najświętszego Oblicza, zał. 1888 r.	Towarzystwo Wychowawczo-Oświatowe „Królowej Jadwigi”	1923-1948	Praca mająca na celu podniesienie poziomu religijnego i moralnego w różnych środowiskach, szczególnie zaniedbanych	Zakładanie placówek dla sierot i najbiedniejszych dzieci oraz młodzieży
5.	Zgromadzenie Sióstr Pocieszycielek Najświętszego Serca Jezusowego, zał. 1894 r.	Towarzystwo Oświatowo-Wychowawcze „Zespołem w Przyszłość”	1926-1945	Przeciwdziałanie ateizmowi i laicyzacji przez prowadzenie czytelnicy katolickich	Prace w zakresie propagowania dobrej książki i prasy, wychowania i nauczania młodzieży
6.	Zgromadzenie Sióstr Córek Najczystszej Serca Maryi Panny, zał. 1885 r.	Stowarzyszenie Dom Sierot pod wezwaniem św. Antoniego	1926-1939	Prace wychowawcze i oświatowe wśród dzieci i młodzieży	Prowadzenie ochronki, sierocińców, szkół dla dzieci i młodzieży
7.	Zgromadzenie Sióstr Sług Jezusa, zał. 1884 r.	Stowarzyszenie „Opieka nad Dziewczętami”	192?-1960	Praca wśród służących, apostołstwo i opieka nad nimi	Prowadzenie pracowni krawieckich z nauką zawodu, szkół gospodarczych przygotowujących dziewczęta do pracy w charakterze służącej, prowadzenie izb dworcowych
8.	Zgromadzenie Sióstr Służek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanej, zał. 1878 r.	Towarzystwa: „Samopomoc”; „Promień”; „Pomoc i Praca”; „Brzask”	1922-1950	Praca w środowisku wiejskim	Zakładanie i prowadzenie ochronki, schronisk dla sierot i starców, szkół powszechnych i zawodowych, pracowni zawodowych
9.	Zgromadzenie Sióstr Westiarek Jezusa, zał. 1882 r.	„Wdzięczna Praca”	1928-1939	Prowadzenie pracowni haftu i szat liturgicznych	Praca wśród najmłodszych dzieci, prowadzenie ochronki

1	2	3	4	5	6
10.	Zgromadzenie Wspomożycielek Dusz Czystcowych, zał. 1889 r.	Towarzystwo Kulturalno-Oświatowe „Schronisko św. Antoniego”; Stowarzyszenie Opiekuńczo-Wychowawcze „Terezjana”	1924-1949 1929-1949	Praca wśród osób starszych, chorych, samotnych, osieroconych dzieci	Praca w szpitalach, prowadzenie schronisk dla starców i dzieci
11.	Zgromadzenie Córek Maryi Niepokalanej, zał. 1891 r.	Towarzystwo Oświatowo-Wychowawcze „Caritas”	1926-1939	Praca wśród mieszkańców miast, prowadzenie ochronek, sierocińców i szkół	Zakładanie i prowadzenie placówek wychowawczych, opiekuńczych i oświatowych
12.	Zgromadzenie Braci Sług Maryi Niepokalanej, zał. 1883 r.	Stowarzyszenie „Zakłady Rzemieślniczo-Wychowawcze”	1921-1949	Praca wśród młodzieży wiejskiej i rzemieślniczej	Opieka i kształcenie młodzieży męskiej Prowadzenie warsztatów rzemieślniczych
13	Zgromadzenie Synów Matki Bożej Bolesnej, zał. 1893 r.	Towarzystwo „Przyszłość”	1918-1948	Praca wśród młodzieży miejskiej	Zakładanie szkół, internatów i warsztatów zawodowych Prowadzenie księgarni i czytelnii
14.	Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek od Cierpiących, zał. 1882 r.	Towarzystwo Pielęgnowania Chorych	1907-1949	Praca wśród chorych i potrzebujących	Zakładanie schronisk dla ludzi starszych i chorych, praca w szpitalach
15	Zgromadzenie Sióstr Posłanniczek Serca Jezusowego, zał. 1874 r. (obecnie instytut świecki)	Towarzystwo „Promień”, Towarzystwo Oświatowe im. Cecylii Plater Zyberkówny	1907-1920 1920-1948	Wychowanie i kształcenie młodzieży żeńskiej, przygotowywanie nowych nauczycieli	Zakładanie i prowadzenie szkół

Źródło: *Dziedzictwo bł. Honorata Koźmińskiego, jego zgromadzenia po stu latach od założenia*, H.I. Szumił, G. Bartoszewski (red.), Warszawa–Sandomierz 1998; J.R. Bar, *Polskie zakony*, „Prawo Kanoniczne” 4(1961), nr 1-4, s. 421-592; *Zakony św. Franciszka w Polsce w latach 1772-1970*, cz. 1; J.R. Bar (red.), *Zgromadzenia męskie i żeńskie oraz klasztory klauzurowe*, Warszawa 1978; B. Łoziński, *Leksykon zakonów w Polsce. Informator o życiu konsekrowanym*, Warszawa 1998; AWP, b. sygn.; L. Głowacka, *Krótką prezentacją Instytutu świeckiego Służebnic Najświętszego Serca Jezusowego – Posłanniczek*, mps, tamże, b. sygn. Kwestionariusz dotyczący danych statystycznych zakonów bezhabitowych.

Ten pozorowany sekularyzm, jaki udało się osiągnąć zgromadzeniom w wyniku przeprowadzonej „rejestracji”, postrzegany był przez same zainteresowane wspólnoty jako wyraz nowych form apostołstwa i starań, by dotrzeć do grup społecznych i środowisk, w których ówczesnie starano się zminimalizować wpływ Kościoła, a nawet zupełnie go wyeliminować. Takim terenem ciągłych „tarć” i zabiegów o „strefę wpływów” różnych grup społecznych było szkolnictwo i całość związanych z nim zagadnień. Różnorodność działalności oświatowo-wychowawczej podejmowanej przez rodziny honorackie dowodziła, jak ponadczasowy był zaproponowany przez Honorata sposób życia, który skupiał duchowe ideały Ewangelii i odpowiadał na potrzeby nowoczesnego społeczeństwa.



Wykres 1. Liczba członków w zgromadzeniach honorackich w 1939 r.

1) Zgromadzenie Sióstr Westiarek Jezusa (45), 2) Zgromadzenie Wspomożycielek Dusz Czyścących (68), 3) Zgromadzenie Pocieszycielek Najświętszego Serca Jezusowego (72), 4) Zgromadzenie Sióstr Wynagrodzicielek Najświętszego Oblicza (86), 5) Zgromadzenie Sióstr Służebnic Matki Dobrego Pasterza (98), 6) Zgromadzenie Synów Matki Bożej Bolesnej (157), 7) Zgromadzenie Sióstr Posłanniczek Serca Jezusowego, 8) Zgromadzenie Małych Sióstr Niepokalanego Serca Maryi (228), 9) Zgromadzenie Sióstr Najświętszego Imienia Jezus (260), 10) Zgromadzenie Córek Maryi Niepokalanej (271), 11) Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek od Cierpiących (287), 12) Zgromadzenie Sióstr Sług Jezusa (313), 13) Zgromadzenie Sióstr Córek Najczystszego Serca Maryi (449), 14) Zgromadzenie Braci Sług Maryi (520), 15) Zgromadzenie Sióstr Służek Najświętszej Maryi Panny (1197). Źródło: A. Chruszczewski i in., *Żeńskie zgromadzenia zakonne w Polsce 1939-1947*, t. 5-6, Lublin 1989-1991.

Statystyki sporządzone pod koniec 1939 r. wykazują, iż w Polsce było ok. 17 000 zakonnic, które w większości włączyły się w prace charytatywne, społeczne i oświatowe, a 1/5 tej grupy należała do wspólnot bezhabitowych. Poniższy wykres przedstawia liczebność zgromadzeń. W porównaniu ze zgromadzeniami habitowymi, nie były to liczne wspólnoty; najwięcej, bo prawdopodobnie 1197 członkiń, skupiało Zgromadzenie Sióstr Służek, działające przede wszystkim w środowisku wiejskim. W męskiej honorackiej grupie zakonnej najliczniejsze Zgromadzenie Braci Sług Maryi liczyło 520 członków. W kolejnych pięciu zgromadzeniach liczba członków nie przekroczyła w żadnym 100 osób, a w pozostałych liczba ta wahała się w granicach od 200 do 400 członków.

2. WKŁAD ZAKONÓW BEZHABITOWYCH W ROZWÓJ EDUKACJI

Obecny stan badań nie pozwala całościowo i precyzyjnie określić, jaki był rzeczywisty wkład bezhabitowych zgromadzeń honorackich w rozwój szeroko rozumianej edukacji i wychowania oraz jak duża grupa dzieci i młodzieży znalazła się w kręgu oddziaływania sióstr „ukrytych”. Trudność ta wypływa z braku opracowań dotyczących poszczególnych wspólnot, jak również z wielości dzieł i instytucji, w których działalność włączały się „skrytki”. Z opublikowanych już opracowań, które mogą okazać się niekompletne i w jakiejś mierze odbiegające od rzeczywistych wartości, wynika, iż w 1939 r. zostało objętych opieką około 16 810 dzieci i młodzieży. Zjawisko to prezentuje tabela 2.

Porównując przedstawione powyżej dane ze statystykami całego kraju, wydawać się może, że to niewiele. Na ogólną liczbę około 5,3 mln dzieci w wieku szkolnym w roku 1939/40¹⁷ niewiele znalazło się pod opieką sióstr, lecz w sytuacji, gdy permanentnie brakowało nauczycieli, budynków szkolnych i środków na oświatę, każda inicjatywa w tym zakresie była bardzo cenna i odegrała poważną rolę.

Włączenie się zgromadzeń w budowę takiego systemu oświatowego, który będzie obejmował wszystkie dzieci i wychowywał je w duchu patriotycznym, siostry uważały za jeden z ważniejszych elementów swojej pracy. W placówkach oświatowych i wychowawczych widziano instytucje, które przeobrażą i ukształtują naród¹⁸. W sytuacji, gdy wielka rzesza dzieci i młodzieży zmuszona była z powodu biedy do podejmowania pracy zarobkowej, to właśnie im najwięcej uwagi i sił poświęcały ukryte wspólnoty honorackie. Na polu kształcenia zawodowego oddały największe usługi.

¹⁷ Zob. B. Ługowski, *Szkolnictwo w Polsce 1929-1939 w opinii publicznej*, Warszawa 1961, s. 65.

¹⁸ Zob. D. Nałęcz, *Kultura Drugiej Rzeczypospolitej*, w: J. Buszko, A. Garlicki (red.), *Dzieje narodu i państwa polskiego*, t. 3, nr 64, s. 10.

Tabela 2. Przybliżona liczba dzieci i młodzieży oraz zakładów opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych, znajdujących się pod opieką zgromadzeń bezhabitowych w 1939 r.

Rodzaj placówki oświatowo-wychowawczej	Przybliżona liczba zakładów, w których pracowały siostry	Przybliżona liczba dzieci i młodzieży korzystających z działalności placówek
Ochronki, przedszkola, żłobki	77	3000
Sierocińce i domy dziecka	38	1400
Szkoły powszechnie	12	1680
Szkoły zawodowe i dokształcające	21	1930
Szkoły ogólnokształcące i gimnazja	10	1200
Kursy zawodowe	20	600
Warsztaty i pracownie z nauką zawodu	150	3000
Internaty i bursy	52	4000
Stołówki i jadłodajnie młodzieżowe, świetlice	30	?
Ogółem	389	16 810

Źródło: Obliczenia własne na podstawie opracowań zamieszczonych w przypisie¹⁹.

¹⁹ Obliczenia własne. Zob. E. Brogowska, *Działalność oświatowo-wychowawcza Zgromadzenia Matych Sióstr Niepokalanego Serca Maryi (1888-1998)*, Częstochowa 1999, mps; A. Czczuk, *Zgromadzenie Sióstr Córek Najczystsze Serca Najświętszej Maryi Panny*, w: A. Chruszczewski i in. (red.), *Żeńskie zgromadzenia zakonne w Polsce 1939-1947*, t. 6, RW KUL, Lublin 1991, s. 189-262; K. Dybczyńska, *Zgromadzenie Sióstr Westiarek Jezusa*, tamże, s. 373-392; S. Fudali, *Zgromadzenie Sług Jezusa*, tamże, t. 5, s. 229-288; Z. Gutt, *Córki Maryi Niepokalanej*, tamże, t. 6, s. 119-188; J. Pernach, *Zgromadzenie Sióstr Pocieszycielek Najświętszego Serca Jezusowego*, tamże, s. 263-298; H. Pieniężna, *Zgromadzenie Sióstr Wynagrodzycielek Najświętszego Oblicza*, tamże, s. 343-372; H. Szczurek, *Zgromadzenie Sióstr Wspomożycielek Dusz Czyścicowych w latach 1939-1947*, tamże, t. 5, s. 197-229; K. Treła, *Zgromadzenie Sióstr Najświętszego Imienia Jezus pod Opieką Najświętszej Maryi Panny Wspomożycielki Wiernych w latach 1939-1947*, tamże, s. 7-92; D. Wielgat, *Zgromadzenie Sióstr Służebnic Matki Dobrego Pasterza*, tamże, t. 6, s. 343-373; M. Woźniak, *Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek od Cierpiących w latach 1939-1947*, tamże, t. 5, s. 93-196; A. Zalińska, *Zgromadzenie Sióstr Służek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanej*, tamże, t. 6, s. 7-117.

Tabela 3. Szkoły zawodowe prowadzone przez zgromadzenia bezhabitowe w 1939 r.

Lp.	Nazwa zgromadzenia prowadzącego szkołę	Typ i nazwa szkoły
1.	Zgromadzenie Małych Sióstr Niepokalanego Serca Maryi	1. Prywatne Liceum Odzieżowe w Łodzi
2.	Zgromadzenie Sióstr Najświętszego Imienia Jezus	1. Żeńska szkoła Zawodowa Stow. „Nauka i Praca” w Klimontowie 2. Prywatne Żeńskie Gimnazjum Krawieckie Stow. „Nauka i Praca” w Suchedniowie 3. Prywatne Gimnazjum Krawieckie Stow. „Nauka i Praca” w Warszawie
3.	Zgromadzenie Sióstr Córek Najczystsze Serca Maryi	1. Trzyletnia Prywatna Szkoła Zawodowa Krawiecko-Bielizniarska w Bielsku Podlaskim
4.	Zgromadzenie Sióstr Służek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanej	1. Seminarium Ochroniarskie w Mariówce Opoczyńskiej. 2. Żeńskie Seminarium Nauczycielskie w Mariówce Opoczyńskiej 3. Szkoła Zawodowa Krawiecko-Bielizniarska w Częstochowie 4. Gimnazjum Krawieckie w Sandomierzu
5.	Zgromadzenie Córek Maryi Niepokalanej	1. Gimnazjum Krawiecko-Bielizniarskie w Końskich 2. Trzyletnie Żeńskie Gimnazjum Krawieckie w Radomiu 3. Trzyletnie Żeńskie Gimnazjum Bielizniarskie w Radomiu 4. Roczna Szkoła Gospodarstwa Domowego II st. w Radomiu
6.	Zgromadzenie Sióstr Sług Jezusa	1. Dwuletnia Szkoła Gospodarcza w Warszawie 2. Szkoła Gospodarcza im. Królowej Jadwigi w Warszawie 3. Szkoła Gospodarcza im. Jana Kazimierza w Lublinie 4. Roczna Szkoła Krawiecka im. Królowej Jadwigi w Łodzi
7.	Zgromadzenie Sióstr Poczyszczycielek Najświętszego Serca Jezusowego	1. Gimnazjum i Liceum H. Miklaszewskiej w Łodzi
8.	Zgromadzenie Braci Matki Bożej Bolesnej	1. Seminarium Nauczycielskie w Warszawie 2. Męskie Gimnazjum Zawodowe w Warszawie 3. Szkoła Rzemiosł w Zawichoście

Źródło: H.I. Szumił, G. Bartoszewski (red.), *Dziedzictwo bł. Honorata Koźmińskiego. Jego Zgromadzenia po stu latach od założenia*, Warszawa–Sandomierz 1998.

W przedstawionych grupach zakonnych spotykamy wprawdzie prowadzone przez nie prywatne szkoły zawodowe, działające na prawach szkół państwowych, lecz było ich stosunkowo niewiele; większą rolę w kształceniu zawodowym odegrały różnego rodzaju kursy dokształcające. Ta forma edukacji zawodowej cieszyła się największą popularnością z tego względu, że czas nauki był tu znacznie krótszy niż w szkołach zawodowych (kurs zwykle trwał pół roku lub rok), a zajęcia odbywały się w systemie wieczorowym; również opłaty pobierane przez zakonnych organizatorów kursu były zazwyczaj bardzo niskie, wręcz symboliczne. Wspólnoty honorackie zakładały także i prowadziły warsztaty i pracownie rzemieślnicze, skupiające kilku- lub kilkunastoosobowe grupy uczniów. Pod czujnym okiem

„ukrytych” siostr i braci młodzież praktycznie przygotowywała się do podjęcia pracy zawodowej. Pytanie o udział zgromadzeń bezhabitowych w dziele oświaty i wychowania pojawia się nieustannie. Ten aspekt ich misji nie został jak dotąd całościowo ujęty i przedstawiony, gdyż zebranie bardzo rozproszonych źródeł jest trudne, aczkolwiek ich uporządkowanie i interpretacja dałyby pełny obraz roli, jaką odegrały zgromadzenia w tej dziedzinie.

3. DZIAŁALNOŚĆ OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZA ZGROMADZENIA CÓREK MARYI NIEPOKALANEJ

Jedną ze wspólnot honorackich, które zajęły się działalnością oświatowo-wychowawczą, jest Zgromadzenie Córek Maryi Niepokalanej, zwanych popularnie siostrami niepokalankami bezhabitowymi, prowadzące sierocińce, ochronki i szkoły.

3.1. CHARAKTERYSTYKA PLACÓWEK OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZYCH

Liczba dzieci osieroconych całkowicie lub częściowo utrzymywała się w ciągu całego dwudziestolecia międzywojennego na poziomie około 1,5 miliona, a liczba sierot całkowitych wahała się od 100 do 150 tysięcy, przy czym nie malała wraz z upływem czasu od zakończenia działań wojennych. Wynikało to ze zwiększenia się liczby dzieci, jak również z wysokiej śmiertelności rodziców²⁰. Zasadniczy wpływ na los sierot miało ustawodawstwo rodzinne i opiekuńcze. W odróżnieniu od ustawodawstwa rodzinnego, które nie zostało dostosowane do nowej sytuacji i zasadniczo obowiązywało prawo ustanowione przez władze zaborcze, ustawodawstwo opiekuńcze w większości zagadnień pochodziło z okresu międzywojennego. Jego podstawą był artykuł 103 Konstytucji marcowej z 1921 r.²¹ Rozwinięciem Konstytucji były ustawy wykonawcze, z których największe znaczenie miała ustawa o opiece społecznej z dnia 16 sierpnia 1923 r.²² Ustawa swoim zakresem obejmowała „[...] opiekę nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza nad sierotami, półsierotami, dziećmi zaniedbanymi, opuszczonymi i zagrożonymi przez wpływ złego otoczenia”²³. W kwestii dotyczącej sierot ustawa obejmowała

²⁰ Zob. C. Kępski, *Opieka nad dzieckiem sierocym w okresie II Rzeczypospolitej*, Wyd. UMCS, Lublin 1991, s. 19.

²¹ „Dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym, mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą. Odjęcie rodzicom władzy nad dzieckiem może nastąpić tylko w drodze orzeczenia sądowego. [...] Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej”. Ustawa z dnia 17 marca 1921. Dz.U. RP 1921, nr 44, poz. 267, art. 103.

²² Ustawa z dn. 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej. Dz.U. RP 1923, nr 92, poz. 726.

²³ Tamże, art. 2.

zarówno sieroty naturalne, jak i społeczne, mocno akcentowała wychowawczy charakter opieki oraz staranie o przygotowanie zawodowe²⁴.

Cały ciężar opieki przerzucono wówczas na samorząd terytorialny. Niestety, nie był to właściwy sposób rozwiązania problemu. Gminy bardzo często uchylały się od nałożonego na nie obowiązku, co wynikało z trudności finansowych i braku w gminach ukształtowanych struktur, które by koordynowały działalność i tworzyły placówki opiekuńcze. W efekcie samorzady terytorialne nigdy nie objęły większej części zakładów opiekuńczych dla dzieci. W tej sytuacji Kościół, organizacje społeczne oraz towarzystwa dobroczynne starały się wychodzić naprzeciw zaistniałym sytuacjom i zorganizować pomoc dla najbardziej potrzebujących. W rezultacie opieka nad dzieckiem sierocym w omawianym okresie jawiła się wciąż jako działalność dobroczynna.

Taki właśnie charakter miały prawie wszystkie placówki zamkniętej opieki nad dzieckiem sierocym pozostające pod opieką siostr ze Zgromadzenia Córek Maryi Niepokalanej. Sierocińce w Kielcach, Radomiu, Wąchocku, Rawie Mazowieckiej, Połocku, Wilnie, Lidzie, Wiszniewie i Opocznie, gdzie pracowały siostry niepokalanki, powstały z inicjatyw towarzystw dobroczynnych bądź duchowieństwa i pozostawały pod ich patronatem. Pozostałe sierocińce w Warszawie, Granicy i Krzemędzie to placówki zorganizowane przez opiekę społeczną. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej siostry prowadziły 13 sierocińców, a w kilku z nich kontynuowano pracę rozpoczętą przed 1918 r. (Radom, Kielce, Połock, Rawa Mazowiecka). Najwięcej placówek opiekuńczo-wychowawczych prowadziły siostry na terenie województwa kieleckiego, gdzie znajdowało się sześć sierocińców – dwa w województwie nowogródzkim, po jednym w wileńskim i warszawskim.

Tabela 4. Sierocińce prowadzone przez siostry ze Zgromadzenia Córek Maryi Niepokalanej w latach 1918-1939

Lp.	Miejscowość	Przynależność administracyjna		Nazwa zakładu	Okres prowadzenia zakładu	Fundator	Liczba dzieci
		Kościelna – diecezja	Państwowa – województwo				
1.	Granica (Maczki)	kielecka	kieleckie	Sierociniec dla dzieci repatriantów	1922-1926	Opieka Społeczna	150
2.	Kielce, ul. Wesoła 60	kielecka	kieleckie	Schronisko dla dzieci św. Józefa i św. Antoniego	1909-1939*	Kieleckie Towarzystwo Dobroczynności	ok. 100

²⁴ Zob. C. Kępski, *Opieka nad dzieckiem sierocym*, s. 30.

3.	Krzemęda	kielecka	kieleckie	Sierociniec im. Józefa Piłsudskiego w Krzemędzie	1929-1930	Opieka Społeczna	10-15
4.	Lida	wileńska	nowogródzkie	Sierociniec dla dzieci im. Serca Maryi	1921-1939*	Towarzystwo Dobroczynności	30
5.	Opoczno	sandomierska	kieleckie	Schronisko dla sierot Towarzystwa Ratunkowego „Samarytanie”	1920-1921	Towarzystwo Dobroczynności	20
6.	Radom, ul. Staromiejska 7	sandomierska	kieleckie	Dom sierot św. Antoniego	1910-1939*	Towarzystwo Dobroczynności	40-65
7.	Radom, ul. Lubelska 89	sandomierska	kieleckie	Schronisko dla bezdomnych dzieci „Nasz Dom”	1920-1925	Opieka Społeczna	30-50
8.	Rawa Mazowiecka, ul. Łowicka	warszawska	warszawskie	Sierociniec pw. Zwiastowania NMP	1917-1939*	Koło Ziemiaków	20-30
9.	Połock	mohylewska	witebskie	Sierociniec dla dzieci.	1906-1922	Towarzystwo Dobroczynności	100
10.	Warszawa	warszawska	warszawskie	Zakład dla dzieci po poległych wojskowych	1922-1923	Opieka Społeczna	100
11.	Wąchock	sandomierska	kieleckie	Schronisko dla dzieci repatriantów	1919-1939*	Opieka Społeczna	50
12.	Wilno	wileńska	wileńskie	Schronisko dla dzieci Towarzystwa Caritas	1919-1939*	Towarzystwo Dobroczynne Caritas	115
13.	Wiszniew	wileńska	nowogródzkie	Dom sierot dla dzieci repatriowanych	1927-1930	Opieka Społeczna	50

Źródło: ACMN, DiPZ.: Kielce, sygn. D. I, IX.19-20; tamże, Krzemęda, sygn. D. I, XIX.36; tamże, Lida, sygn. D.I,XIX. 38; tamże, Granica-Maczki, sygn. D. I, XXI.42; tamże, Opoczno, sygn. D. I, XXXIV. 66; tamże, Połock, sygn. D. I, XXXIV.66; tamże, Radom, sygn. D. I, XXXV.71; tamże, Rawa Mazowiecka, sygn. D. I, XLV.94; tamże, Wąchock, sygn. D. I, XLVIII.102; tamże, Wilno, sygn. D. I, XLIX. 106; tamże, RG, Protokoły Rady Generalnej z lat 1918-1939, sygn. B.II, I.1-2; tamże, MLG, L Gąsiorowska, Kronika i Historia Zgromadzenia Córek Maryi Niepokalanej.

Zgromadzenie w okresie II RP nie prowadziło własnych placówek opiekuńczych, lecz włączało się w inicjatywy społeczne i samorządowe. Dla rozwoju zakładów opiekuńczo-wychowawczych, zwłaszcza nienależących do samorządów, ważne okazało się rozporządzenie prezydenta z dn. 22 kwietnia 1927 r. o nadzorze

i kontroli państwa nad działalnością instytucji opiekuńczych²⁵. Mocą tego rozporządzenia władze państwowe mogły wpływać, przez inspekcje, na podnoszenie poziomu pracy i życia w zakładach.

Obejmowane przez siostry placówki opiekuńcze można podzielić na trzy grupy, ze względu na pochodzenie umieszczanych tam sierot. Pierwsza grupa to sierocińce w Radomiu, Kielcach, Wilnie, Lidzie, Opocznie, Rawie Mazowieckiej, patronowane przez towarzystwa dobroczynne, gdzie umieszczano sieroty pochodzące z danego terenu – miasta i najbliższej okolicy. Zakłady w Granicy, Wąchocku i Wiszniewie prowadziły opiekę nad odrębną grupą sierot, którą stanowiły dzieci z repatriacji, najczęściej umieszczane w zakładach samorządowych i państwowych. Trzecia grupa zakładów opiekuńczych prowadzonych przez niepokalanki to te, które zajęły się sierotami wojennymi. Państwo czuło się szczególnie odpowiedzialne za los tych dzieci, dla których tworzono państwowe zakłady opiekuńcze. W Warszawie w tego typu placówce siostry podjęły pracę wychowawczą.

Wzmożone zainteresowanie losem sierot zaczęło się podczas I wojny światowej, kiedy w wyniku znacznej śmiertelności, spowodowanej wojną, szybko rosła liczba dzieci osieroconych. W granicach Polski międzywojennej zamieszkiwało w roku 1924 około 28,8 mln ludzi, a w 1938 liczba ta wzrosła do 35,1 mln. Zdecydowana większość ludności mieszkała na wsi (około 67,2%), a w miastach 32,8%. Największą grupę społeczną stanowili chłopci, drugą grupę pod względem liczebności robotnicy, następnie, kolejno – drobnomieszczaństwo, inteligencja i burżuazja. Poziom życia mało- i średniorolnych chłopów, znacznej części robotników i ubogiego drobnomieszczaństwa był bardzo niski. Wynikało to z zacofania wsi i słabego rozwoju przemysłu. Kryzys ekonomiczny dodatkowo zaostrzył tę sytuację²⁶. Zjawisko sieroctwa, ujęte w dane statystyczne, wyglądało w tamtym okresie następująco.

Tabela 5. Liczba sierot i półsierot w latach 1920-1939

Lp.	Kategoria dzieci objętych statystyką	Okres		
		1921	1931	1938
1.	Półsieroty	1.455 819	1 352 123	1 454 883
2.	Sieroty	100 808	150 934	97 337
3.	Razem	1556 627	1503 057	1 552 220

Źródło: C. Kępski, *Opieka nad dzieckiem*, s. 18.

²⁵ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 22 kwietnia 1927 r. Dz.U. RP, nr 40, poz. 354. Władze państwowe objęły kontrolą, w myśl tego rozporządzenia, wszystkie stowarzyszenia, związki, instytucje i zakłady, których cele związane były ze sprawowaniem opieki społecznej, z wyjątkiem związków publicznoprawnych i wyznaniowych.

²⁶ Zob. C. Kępski, *Opieka nad dzieckiem*, s. 14.

Jak wynika z przedstawionego zestawienia, około 1,5 mln dzieci wymagało szczególnej opieki i zainteresowania ze strony społeczeństwa. W dwóch wyżej przedstawionych grupach dzieci możemy wyróżnić jeszcze kilka podgrup:

- Dzieci repatriowane – w skład tej grupy wchodziły dzieci ofiar wojny, zmarłych śmiercią naturalną, odłączone od rodziców, jak również takie, które wróciły z rodzicami, ale pozbawione środków do życia, pozostawały czasowo w zakładach opiekuńczych.
- Sieroty wojenne (nazwa umowna, bo nie wszystkie zostały sierotami w wyniku działań wojennych) – grupa dzieci po poległych wojskowych, jak również dzieci inwalidów wojennych.
- Dzieci nieślubne – warunki tej grupy dzieci pod każdym względem były najgorsze i mimo że rodzice ich żyli, i to najczęściej oboje, zaliczyć je należy do sierot wymagających największej pomocy i opieki ze strony społeczeństwa.
- Dzieci porzucone – porzucanie dzieci w okresie międzywojennym było bardzo rozpowszechnione²⁷, traktowane jako skuteczny sposób umieszczenia ich w zakładzie opiekuńczym.
- Dzieci z rodzin zagrożonych nędzą materialną – w okresie międzywojennym zaspokojenie najbardziej elementarnych potrzeb dzieci przekraczało możliwości znacznej liczby rodziców, z przyczyn od nich niezależnych.
- Dzieci rodziców pozbawionych praw rodzicielskich oraz z zagrożonych moralnie środowisk – „dzieci ulicy”, bezdomne lub mieszkające z rodzicami zupełnie zdemoralizowanymi. Zajmowały się sprzedażą gazet, żebraniną, drobnymi kradzieżami²⁸.

W sierocińcach tego okresu większość podopiecznych stanowiły sieroty naturalne, a nie społeczne, chociaż należy zaznaczyć, że zjawisko sierot społecznych zostało zauważone, szeroko komentowane przez ówczesną prasę. Problem ten został poruszony w ustawodawstwie państwowym. Konstytucja marcowa z 1921 r., w paragrafie 103, wśród dzieci, które należy otoczyć opieką państwa, oprócz sierot, wymieniała również dzieci opuszczone²⁹.

W systemie opieki i wychowania sierot decydujące znaczenie mają wychowawcy, oni bowiem stykają się na co dzień z dziećmi i realizują zadania wychowawcze na najniższym szczeblu. Ich wiedza, umiejętności zawodowe i sposób pełnienia obowiązków decydują w znacznym stopniu o osobowości wychowanka³⁰. W zakładach całkowitej opieki nad dziećmi pracowało w 1935 r. ogółem 2135 wy-

²⁷ W 1936 r. na terenie Polski zgłoszono policji 2241 przypadków porzucenia dzieci.

²⁸ Zob. C. Kępski, *Opieka nad dzieckiem*, s. 18-22.

²⁹ Zob. tamże, s. 22.

³⁰ Zob. tamże, s. 197.

chowawców, spośród których 1063 były to osoby świeckie, a 1072 – zakonnice i zakonnicy³¹.

3.2. PERSONEL I ORGANIZACJA PROCESU EDUKACJI W PLACÓWKACH CÓREK MARYI NIEPOKALANEJ

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej w placówkach całkowitej opieki nad dziećmi osieroconymi, pozostającymi pod zarządem Córek Maryi Niepokalanej, pracowała, w skali całego Zgromadzenia, najliczniejsza grupa sióstr niepokalanek, około 50 osób³². Oczywiście nie wszystkie siostry bezpośrednio zajmowały się wychowaniem stałych mieszkańców sierocińców – połowa osób zatrudnionych w placówkach to personel pomocniczy, prowadzący administrację i gospodarstwa przyzakładowe. Kreśląc model wychowawczy praktykowany przez siostry niepokalanki w sierocińcach, nie pomijamy tej grupy personelu administracyjnego, gdyż – jak pokazały przeprowadzone badania – ich obecność bardzo wyraźnie zaznaczyła się w całości procesu wychowawczego. Do grupy wychowawczyń zaliczyć musimy również kierowniczkę placówek.

Kwalifikacje naukowe i zawodowe wychowawców placówek wychowawczych nie były zbyt wysokie, co można tłumaczyć w pewnej mierze trudnymi warunkami powojennymi, jak również niezbyt wysokimi wymaganiami w przyjmowaniu pracowników. Rozporządzenie Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej z dn. 10 października 1927 r. traktujące o kwalifikacjach kierowników zakładów opiekuńczych stwierdza: „[...] kierownik zakładu opiekuńczego powinien posiadać ogólne wykształcenie co najmniej w zakresie siedmioklasowej szkoły powszechnej i fachowe, w zależności od typu szkoły, do jakiej wychowankowie uczęszczają”³³.

Siostry wychowawczynie w większości legitymowały się odpowiednim, na ówczesne warunki, wykształceniem zdobytym na kursach ochroniarskich³⁴ bądź – jak to miało miejsce w drugiej dekadzie omawianego okresu – w Seminariach Nauczycielskich i Ochroniarskich. W miarę możliwości wychowawczynie doskonaliły swe kwalifikacje w ramach 2-, 3- i 6-miesięcznych pedagogicznych kursów doszkalających, poświęconych wychowaniu zakładowemu, organizowanych przede wszystkim przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, ale również przez KOS³⁵.

³¹ H. Leśniewska, *Dokształcanie wychowawców zakładów opiekuńczych*, Warszawa 1937, s. 32.

³² ACMN, Kapituły Generalna (dalej: KG), Sprawozdania na Kapitułę Generalną w latach 1922, 1928, 1934.

³³ Cyt. za W. Sala, *Opieka nad dziećmi i młodzieżą w okresie międzywojennym*, Warszawa 1967, s. 37.

³⁴ Tamże, s. 37.

³⁵ Zob. ACMN, Akta Personalne (dalej: AP), sygn. C. VI, II, 1, Świadcetwo ukończenia Państwowego Seminarium Ochroniarskiego w Warszawie przez Marię Cellary z 1929 r.

W 13 placówkach opiekuńczo-wychowawczych w okresie od 1918 do 1939 r. podjęło pracę w charakterze wychowawczyń 18 niepokalanek: 13 spośród nich ukończyło kursy pedagogiczne, 3 seminaria nauczycielskie, 2 kursy ochroniarskie. W ramach podnoszenia kwalifikacji 6 sióstr wzięło udział w kursach dokształcających dla kierowniczek zakładów wychowawczych i wychowawczyń³⁶.

Realizowany przez siostry ze Zgromadzenia Córek Maryi Niepokalanej model ukrytego życia zakonnego, który w swych założeniach głosił, że ma to być przykład autentycznie chrześcijańskiego życia, niewyróżniający się żadnym szczególnym znamieniem, miał również wpływ na kształt urzeczywistnianego przez nie w sierocińcach modelu wychowawczego. Nie możemy więc mówić o cechach charakterystycznych, które wyróżniały formy wychowawczej pracy sióstr z dziećmi w zakładach pozostających pod ich opieką. W metodach wychowawczych siostry nawiązywały do tradycji wychowania chrześcijańskiego, którego celem, jak nauczał papież Pius XI w encyklice *O chrześcijańskim wychowaniu*, jest współdziałanie człowieka z łaską Bożą nad urobieniem doskonałego chrześcijanina³⁷.

Historycy wychowania – badacze międzywojnia – zgodnie podkreślają, że w zakładach opieki zamkniętej dla dzieci przeważał wówczas koszarowo-gromadny styl życia, który urósł niejako do symbolu sposobu wychowywania w sierocińcach Drugiej Rzeczypospolitej.

Styl ten nie znalazł jednak w pełni zastosowania w domach dziecka prowadzonych przez niepokalanki bezhabitowe. Zarówno analiza pracy wychowawczej sióstr, jak i zebrany materiał ankietowo-wspomnieniowy oraz relacje samych wychowanków dowodzą, że starania kierowniczek i wychowawczyń miały na celu stworzenie dzieciom namiastki domu rodzinnego.

Funkcjonowanie systemu wychowania polega na realizowaniu planowej pracy wychowawczej nad kształtowaniem motywów, uczuć, przekonań, postaw, cech charakteru i sposobu postępowania młodego pokolenia, zgodnie z przyjętymi celami wychowania, oraz na uzyskiwaniu założonych efektów. W materiałach źródłowych dotyczących omawianych placówek brak schematów, konspektów czy planów rocznych dokumentujących realizowany plan wychowawczy, a jedynym materiałem, na którym się opiera poniższa swoista rekonstrukcja stosowanych form pracy z dziećmi, są wspomnienia i relacje pracowników i wychowanków tych instytucji. Pewne światło na tę kwestię rzucają sprawozdania przesyłane przez kierownictwo placówek wychowawczych do patronujących im instytucji. W jednym ze sprawozdań Radomskiego Towarzystwa Dobroczyńności czytamy: „Ochrona [sierociniec św. Antoniego] ma na celu zaopiekowanie się i dostarczenie

³⁶ Zob. ACMN, KG, Wykaz skład i tytuły domów zakonnych Zgromadzenia Córek Maryi Niepokalanej w latach 1918, 1920, 1922, 1928, 1934.

³⁷ Pius XI, *Encyklika o wychowaniu*, s. 66.

pełnego utrzymania sierotom i pól sierotom oraz dbanie o ich rozwój fizyczny, umysłowy i moralny³⁸.

Instrukcja Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej dla zamkniętych zakładów opiekuńczych dla dzieci i młodzieży z 1922 r., którą jako obowiązującą przesłano do podległych siostrom placówek, formułowała również pewne wytyczne: „[...] opieka sprawowana przez zakład polega na dostarczaniu dziecku środków pozwalających na prawidłowy rozwój fizyczny, umysłowy i moralno-religijny oraz na udzielaniu pomocy w odebraniu niezbędnych wiadomości do samodzielnej pracy zawodowej³⁹. Dokument ten zawierał również projekt planu dnia dla mieszkańców sierocińca⁴⁰. W praktyce każda z placówek tworzyła swój własny system wychowania. Siostra Józefa Ryszelewska, kierowniczka z Wesolej, odpowiadając na ankietę Wydziału Pracy i Opieki Społecznej w Kielcach „W jaki sposób zakład spełnia swoje zadania?”, pisała, że zakład wykonuje swoje zadania, od strony wychowawczej, 1) poprzez pielęgnację dzieci i dozór nad nimi, 2) kształcenie charakteru drogą samodzielności i przyjmowanie przez wychowanków pewnego podziału pracy na własną odpowiedzialność. W większości sierocińców prowadzonych przez niepokalanki założeniem programowym było wychowanie dzieci i młodzieży przez pracę.

W sierocińcu w Wilnie siostry próbowały wprowadzać w życie „rodzinkowy” model wychowania, zaproponowany przez Czesława Babickiego. Realizując ten system, dzieci w różnym wieku łączono w grupy 15-20 osobowe. Dzieci do rodziny dobierały się same. Jedna starsza wychowanka pełniła funkcję „mateczki”. Starsi wychowankowie opiekowali się młodszymi, co sprzyjało wytwarzaniu się postaw opiekuńczych, dzięki czemu rodziny żyły dość łatwo⁴¹.

Siostra Eustachia Mieczkowska – wychowawczyni w sierocińcu na Połockiej w Wilnie – w 1927 r. uczestniczyła w zorganizowanym przez ministerstwo w Warszawie doksztalającym kursie pedagogicznym, gdzie zapoznała się z tą nowatorską wówczas rodzinkową metodą wychowawczą, a zachęcona przez samego Babickiego (dyrektora tychże kursów) po powrocie do Wilna wprowadziła w zakładzie tę innowację. „Podzieliłam dziewczęta na trzy grupy – rodziny – wspomina siostra

³⁸ Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Dobroczynności w Radomiu za okres od 1 kwietnia 1929 dn. 31 marca 1930 r.

³⁹ Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK), Starostwo Powiatowe Kieleckie (dalej: SPK), Instrukcja dla zakładów opiekuńczych zamkniętych nad dziatwą normalną [z 1922 r.], sygn. 3088.

⁴⁰ „Projekt rozkładu dnia: 6⁰⁰ – wstanie; 6³⁰ – krótka gimnastyka; 7⁰⁰ – śniadanie, krótki odpoczynek, porządkowanie książek do lekcji, zajęcia gospodarcze; 8⁰⁰ – nauka szkolna; 12³⁰ – odpoczynek; 13⁰⁰ – obiad; 14⁰⁰ – praca ręczna (zabawy, gry, rysunki, śpiew, muzyka); 16³⁰ – podwieczorek; 17⁰⁰ – przygotowanie do zadań szkolnych; 19⁰⁰ – kolacja; 19³⁰ – odpoczynek; 20³⁰ – sen (zimą o godzinę później)”. Tamże.

⁴¹ Zob. C. Kępski, *Opieka nad dzieckiem*, s. 200.

Eustachia. – Każda z grup miała swoją sypialnię, jadalnię i umywalnię. Starsze dziewczynki pomagały młodszym przy ubieraniu, myciu się, odrabianiu lekcji⁴². Ten system – konkluduje Mieczkowska – miał tę zaletę, że w mniejszej grupie było spokojniej, a dzieci stawały się bardziej odpowiedzialne i samodzielne⁴³.

Chociaż system rodzinowy nie przyjął się powszechnie, odegrał jednak dużą rolę w okresie międzywojennym przez swoją odmienność i dużą skuteczność. Stanowił swoisty dowód, że wady wychowania zakładowego nie są nieodłączne od tego wychowania, lecz są skutkiem wadliwych systemów⁴⁴. W innych placówkach opiekuńczych nie wprowadzano literalnie i całkowicie przedstawionego wyżej modelu rodzinkowego, ale jakieś elementy tej metody spotykamy prawie w każdym zakładzie. W relacjach o domu sierot w Radomiu czytamy: „[...] jeden ze starszych wychowanków był głównym opiekunem, on załatwiał sporne sprawy pomiędzy chłopcami”⁴⁵.

Pewnym fenomenem wszystkich sierocińców obsługiwanych przez siostry był fakt, podkreślany zarówno przez byłych wychowanków, jak i osoby wizytujące placówki, że panowała tam zawsze rodzinna atmosfera. W jednym z protokołów powizytacyjnych czytamy: „[...] zakład nie robi wrażenia ochronki, lecz większej rodziny”⁴⁶. Jedna z wychowanek kieleckiego sierocińca tak wspomina: „w tym domu na Wesołej odnalazłam po przebytej tułaczce [po śmierci rodziców] prawdziwą opiekę i dom rodzinny, którego niejedno dziecko mogłoby mi pozazdrościć”⁴⁷.

Ważnym czynnikiem integrującym mieszkańców sierocińców było wspólne mieszkanie dzieci i pracujących tam sióstr; sierociniec był ich domem⁴⁸. „Siostry razem z dziećmi cierpiały biedę, razem z nimi chodziły w drewniakach, razem cieszyły się powodzeniami”⁴⁹. Wspólne przeżywanie radości i smutków bardzo łączyło dzieci między sobą i z siostrami: „[...] czuliśmy się wszyscy jak w rodzinie, a dzieci na siostrę kierowniczkę mówiły «mamuniu», a ona dla wszystkich była

⁴² ACMN, DiPZ, Wilno, sygn. D. I, XLIX. 106; E. Mieczkowska, *Zakład wychowawczy dla dziewcząt w Wilnie przy ul. Połockiej w l. 1927–1938*, b.p.

⁴³ Zob. tamże.

⁴⁴ Zob. C. Kępski, *Opieka nad dzieckiem*, s. 200.

⁴⁵ ACMN, DiPZ, Radom, C. Zagożdżon, *Wspomnienia o domu w Radomiu przy Staromiejskiej*, s. 14.

⁴⁶ ACMN, MLG, L. Gąsiorowska, *Kronika*, z. VII, s. 1355.

⁴⁷ ACMN, DiPZ, Kielce, sygn. D. I, IX. 18, G. Podsiadło, *Wspomnienia z domu dziecka na Wesołej w Kielcach* [s. 1].

⁴⁸ „W praktyce nie tylko w zakładach zakonnych, ale i w zakładach z personelem świeckim była to praca całodzienna z przymusowym i bezpłatnym mieszkaniem na miejscu w zakładzie. [...] pozostawali w zakładzie tylko ci, którzy godzili się na tak skromne warunki egzystencji, a więc i to przede wszystkim jednostki fanatycznie rozmiłowane w pracy wychowawczej”. W. Sala, *Opieka nad dziećmi i młodzieżą*, s. 38.

⁴⁹ ACMN, DiPZ, Kielce, S.A. Wilczyńska, *Wiązanka wspomnień*, s. 17.

prawdziwą matką o szerokim sercu”⁵⁰. Prawie we wszystkich zakładach dzieci nazywały siostry ciocią, babcią, a te najmłodsze zawsze znalazły swoją „mamę”⁵¹. „Ciocie” były do dyspozycji dzieci o każdej porze dnia i nocy⁵², dużo z nimi rozmawiały, a przykładem własnego życia starały się wyrabiać u dzieci takie cechy jak szczerłość, uczciwość, prawdomówność.

Wychowanków sierocińców zwykle łączono w grupy wiekowe: „maluchy” to najmłodsze dzieci, które cały czas pozostawały w domu, „średniaki” to wychowankowie uczęszczający do szkół powszechnych, a trzecią grupę stanowili najstarsi podopieczni, uczniowie gimnazjów, szkół zawodowych czy warsztatów rzemieślniczych. W placówkach koedukacyjnych tworzone oddzielne grupy dziewcząt i chłopców.

Najwięcej zainteresowania i opieki ze strony siostr wymagała pierwsza grupa dzieci, „z braku żłobków, w sierocińcach umieszczano nawet niemowlęta”⁵³. Dla najmłodszych dzieci, w wieku od 3 do 10 lat, wychowawczynie organizowała zajęcia przedszkolne w domu⁵⁴. Wielką pomocą dla wychowawczyń były starsze dziewczęta: „każda z nich miała pod swoją opieką przedszkolaka, któremu zastępowała nieomal matkę. Pilnowała jego garderoby, cerowała ją i łątała, pocieszała i broniła swój «skarb» i do snu układała”⁵⁵.

W grupie „średniaków” należało realizować obowiązek szkolny. W regulaminie schroniska kieleckiego umieszczono zapis: „[...] chłopcy [przebywający w schronisku – A.M.] po ukończeniu przynajmniej 14 lat i pięciu oddziałów szkoły powszechnej powinni być oddani do nauki rzemiosła, dziewczęta po ukończeniu 16 lat i pięciu oddziałów Szkoły Powszechnej – na służbę do domów pewnych”⁵⁶.

⁵⁰ ACMN, DiPZ, Wąchock, sygn. D. I, XLVIII. 102, I. Wierzchowska, *Dom dziecka w Wąchocku*, s. 2.

⁵¹ „Siostra Teresa Krotkiewska miała pod opieką małą sześciomiesięczną dziewczynkę Jadzię, gdy ta podrosła, zawsze potrafiła umknąć z przedszkola i biegła do „mamy Tesi” [siostra Teresa pracowała w pracowni dziewiarskiej] ACMN, AP, S.A. Wilczyńska, *Wspomnienie o siostrze Teresie Krotkiewskiej*.

⁵² „Czasem byłam tak zmęczona, że nie miałam siły wstać, lecz gdy tylko usłyszałam jakiś jęk dziecka, to zaraz zrywałam się i biegłam do niego [...]”. ACMN, DiPZ, Wąchock, I. Wierzchowska, *Dom dziecka w Wąchocku*, s. 2.

⁵³ ACMN, DiPZ, Kielce. A. Wilczyńska, *Wiązanka wspomnień*, s. 4.

⁵⁴ „Gdy przyszedłam do zakładu, miałam dziewięć lat, ale do szkoły mnie nie posyłano, schodziłiśmy na parter, tam była jakaś sala zajęć, nie tylko my, ale i dzieci z miasta przychodziły i tam nas czymś zajmowano jak przedszkolaków”. ACMN, DiPZ, Kielce. A.A. Wojcieszńska, *Wspomnienia z Zakładu wychowawczego*, s. 2.

⁵⁵ ACMN, DiPZ, Kielce. S.A. Wilczyńska, *Wiązanka wspomnień*, s. 4.

⁵⁶ APK, SPK, Regulamin Schroniska Kieleckiego Towarzystwa Dobroczynności, sygn. 574, [s. 5].

Nie wszystkie jednak dzieci uczęszczały do szkoły, zwłaszcza w bardzo trudnym okresie pierwszych lat niepodległości⁵⁷, gdyż szkolnictwo polskie było na etapie organizacji, brakowało również siostr, które mogłyby poświęcić się temu zadaniu i we własnym zakresie zorganizować w placówkach naukę na poziomie szkoły powszechnej⁵⁸. W większych miastach łatwiejszy był dostęp do szkół, najczęściej posyłano dzieci z sierocińców do państwowych „powszechniaków”. Kierowano się tutaj zaleceniem władz nadzorujących, by – o ile to możliwe – dzieci pobierały naukę poza zakładem⁵⁹. W Wąchocku i Granicy powołano do istnienia, w porozumieniu z KOS w Warszawie i Wojewódzkim Wydziałem Pracy i Opieki Społecznej w Kielcach, przyzakładowe szkoły powszechne z jednym nauczycielem⁶⁰.

W drugiej połowie lat dwudziestych i trzydziestych sytuacja wszystkich sierocińców była tak dobra, że większość wychowanków regularnie uczęszczała do szkół. W sprawozdaniu Domu Sierot św. Antoniego w Radomiu czytamy: „ochrona utrzymuje 50 chłopców, jeden ze starszych wychowanków jest na III kursie Seminarium Nauczycielskiego, sześciu w miejscowej szkole rzemiosł, dwudziestu sześciu w szkole powszechnej, siedemnastu najmłodszych pozostaje w domu pod opieką wychowawczyń”⁶¹.

Zdolniejszych wychowanków starano się wysyłać do szkół średnich. Julia Syberska, wychowanka domu na Wesolej, wspomina: „po ukończeniu szkoły powszechnej, ponieważ dobrze się uczyłam, wysłano mnie do Imbramowic, bo tam była Szkoła Zawodowo-Gospodarcza, przebywałam tam dwa lata i ukończyłam ją”⁶². Wiele pomocy okazywali wówczas dyrektorzy szkół, opiekunowie i dobro-

⁵⁷ „Dzieci uczęszczały do szkoły podstawowej, ale często były odrywane od nauki i szły na służbę. Niektóre same, chociaż małoletnie, wolały pójść do pracy, niż cierpieć biedę”. ACMN, DiPZ, Kielce. S.A. Wilczyńska, *Wiązanka wspomnień*, s. 3.

⁵⁸ „[W 1921 r.] do szkoły żadne jeszcze dzieci nie chodziły. Dopiero gdy przyjechała siostra Waleria, zajęła się naszą edukacją. Przerabiała z nami wszystkie przedmioty, prawdopodobnie program klasy trzeciej, bo potem zgłosiła nas do klasy czwartej, ale gdy zapytała nauczycielka jednego chłopca i dziewczynkę, to egzamin wypadł nieszczególnie, bo nas wszystkich zapisali do trzeciej klasy”. ACMN, DiPZ, Kielce. A. A. Wojcieszewska, *Wspomnienia z Zakładu wychowawczego*, s. 3.

⁵⁹ APK, UWK, *Opieka nad dziećmi. Instrukcja dla zakładów zamkniętych*, § 2.

⁶⁰ Tamże, sygn. 8591. Pismo A. Staniszelewskiej z dn. 6 grudnia 1924 r. do Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego w sprawie etatu dla szkoły przy schronisku w Wąchocku. „Wszyscy chłopcy w wieku szkolnym zapisani zostali do Szkoły Powszechnej, do której chodzili w godzinach popołudniowych, po wyjściu dzieci miastowych. Jednak już w następnym roku chłopcy mieli na miejscu w Zakładzie swoją szkołę i swego nauczyciela, który się nimi zajął”. ACMN, DiPZ, Granica–Maczki, sygn. D. I, XXI. 42, A. Kolbińska, *Zakład Wychowawczy w Maczkach*, s. 4.

⁶¹ APR, AMR, sygn. 9329, Dom Sierot św. Antoniego, *Sprawozdanie Domu św. Antoniego przy ul. Staromiejskiej 7 w Radomiu z dn. 31 grudnia 1927 r.*

⁶² ACMN, DiPZ, Kielce. J. Syberska, *Relacja z Domu dziecka w Kielcach ul. Wesola 60*, s. 2.

dzieje placówek, którzy w większości pokrywali koszty nauki⁶³. W piśmie opiekuna sierocińca w Wąchocku ks. E. Chrzanowskiego do kieleckiego Wydziału Pracy czytamy: „Troszczyliśmy się również o wykształcenie tych, co wykazują wielką chęć do nauki. Siedem wychowanek, jako sieroty, uczą się bezpłatnie w gimnazjum”⁶⁴.

Do obowiązków wychowawczyń należały: pomoc w odrabianiu lekcji szkolnych oraz stały kontakt z kierownikami szkół i nauczycielami. „Siostry podejmowały wiele działań, by stworzyć wychowankom odpowiednie warunki do nauki, zachęcały, by [...] dzieci pomagały sobie nawzajem w odrabianiu lekcji, starsze młodszemu, mocniejsze słabszemu, tak jak to bywa w każdej rodzinie. Lekcje były pilnie i solidnie odrabiane”⁶⁵. Postawa wychowanek wobec nauki w tym okresie nie budziła zastrzeżeń. Kierowniczką placówki w Radomiu C. Zagożdżon wspomina: „chłopcy uczyli się dobrze, nie byliśmy nigdy wzywani do szkoły po uwagi o ich zachowanie”⁶⁶. „Był to okres – wspomina inna wychowawczyni – kiedy na wywiadówkach nauczyciele bez kolejki załatwiali wychowawczynię ze słowami – Żadne nie ma dwójek, nie mamy żadnych zastrzeżeń, oprócz życzenia, by wszystkie dzieci były takie, jak te z ochronki”⁶⁷. Wszystkie relacje wychowanek zgodnie podkreślają, że „[...] siostry starały się niczego na wychowankach nie wymuszać siłą, groźbami, rygorem, stosowały metodę łagodności i spokojnej perswazji”⁶⁸.

3.3. OBRAZ REALIZACJI PROCESU WYCHOWAWCZEGO W PLACÓWKACH CÓREK MARYI NIEPOKALANEJ

Wiele uwagi poświęcano sprawie przygotowania podopiecznych do samodzielnego życia. Jedną z wychowanek wspomina: „siostry dbały o nasze dobro i przygotowywały nas wszechstronnie do przyszłego samodzielnego życia. Od

⁶³ „Ks. opiekun [sierocińca w Kielcach na Wesolej] infulat Bogumił Czerkiewicz kształcił na swój własny koszt młodzież zdolniejszą, sam żyjąc w ubóstwie. Archiwum Diecezjalne w Kielcach (dalej: ADK) Akta ZCMN, sygn. OK.–9/1, *Sprawozdanie z działalności Sióstr Córek Maryi Niepokalanej w Zakładzie dla dzieci pod wezwaniem Św. Józefa i św. Antoniego w Kielcach przy ul. Wesolej 60*, s. 62.

⁶⁴ APK, UWK, sygn. 8591, *Opieka nad dziećmi*, List ks. E. Chrzanowskiego do Wojewódzkiego Wydziału Pracy i Opieki Społecznej w Kielcach, b.p.

⁶⁵ „Wychowawczyni dbała o wygląd zewnętrzny dziecka, by lekcje były na czas odrobione i wyprowadzała dzieci do szkoły”. ACMN, DiPZ, Kielce. K. Helzińska, *Relacje z pobytu w Zakładzie św. Józefa i św. Antoniego w Kielcach przy ul. Wesolej 60*, s. 2.

⁶⁶ ACMN, DiPZ, Radom. C. Zagożdżon, *Wspomnienia o domu w Radomiu przy Staromiejskiej*, s. 13.

⁶⁷ ACMN, DiPZ, Kielce. S.A. Wilczyńska, *Wiązanka wspomnień*, s. 7.

⁶⁸ ACMN, DiPZ, Kielce. A.A. Wojcieszńska, *Wspomnienia z Zakładu wychowawczego*, s. 4; tamże, G. Podsiadło, *Wspomnienia z domu dziecka na Wesolej w Kielcach*, s. 2.

najmłodszych lat uczyły szacunku do pracy, obowiązków i porządku. Starsze dziewczęta miały tygodniowe dyżury w kuchni, a także po kolei pomagały w pralni⁶⁹.

Nauce zawodu służyły przykładowe warsztaty rzemieślnicze i usługowe. Tam wychowankowie uczyli się wykonywać konkretny zawód i pod okiem sióstr zdobywali praktykę. Dziewczęta z zakładu wileńskiego uczyły się w pracowni krawieckiej kroju i szycia u siostry Janiny Szumskiej. Inna grupa mniej zdolnych wychowanek w pralni prowadzonej przez siostry nabywała trudnej wówczas umiejętności prasowania na sztywno⁷⁰. Zawodu krawcowej i hafciarek uczono również dziewczęta z sierocińca w Lidzie⁷¹ i w Rawie Mazowieckiej. W zakładzie kieleckim urządzono zakład dziewiarski, w którym – pod okiem s. Teresy Krotkiewskiej – dziewczęta uczyły się pracy na maszynach dziewiarskich. Realizowano zamówienia na swetry i pończochy dosyć licznej klienteli kieleckiej⁷². W Domu Sierot św. Antoniego w Radomiu chłopcy-wychowankowie „w chwilach wolnych od zajęć szkolnych pomagali w gospodarstwie, w zorganizowanej dla nich pracowni pletli słomianki, trudnili się naprawą obuwia pod kierunkiem miejscowego szewca, pomagali także w pracowni tkackiej, gdzie wyrabiano materiał na bieliznę”⁷³.

Dzieci włączano we wszystkie prace, a siostry omawiały z nimi ważniejsze sprawy dotyczące domu, wyrabiano w nich odpowiedzialność oraz zaangażowanie i zaufanie do swych opiekunów. W początkach lat dwudziestych prawie we wszystkich placówkach wyeliminowano jednolity strój dzieci, które były „niezmiernie wdzięczne, że już nie wyróżniały się w szkole «mundurem» zakładowym, symbolem niedoli sierocej, ten fakt jeszcze bardziej zbliżył wychowanków i wychowawców”⁷⁴.

Rekonstruując pełny obraz zmagani wychowawczych sióstr, dodajmy, że nie we wszystkich placówkach od razu osiągnano tak zadowalające wyniki. Trudniejszym zakładem wychowawczym był dom dla dzieci repatriantów w Granicy. Charakteryzując swoich wychowanków, kierowniczką tej placówki Ludwika Gąsiorowska pisała: „kiedy wysiedli z pociągu nasi chłopcy, wyglądali na bandę włóczęgów,

⁶⁹ Tamże, s. 3.

⁷⁰ „Dziewczętom z sierocińca, w zależności od zdolności, siostry dawały wykształcenie zawodowe lub średnie. W pracowni szycia przy ulicy Zamkowej uczyło się około 20 dziewczynek z naszego sierocińca, w pralni również kilka z nich uczyło się prasować. Prasowanie wówczas było trudne – krochmalne i rurkowane, nauka trwała trzy lata”. ACMN, AP, *Wywiad z A.S. Sienkiewicz z dn. 23 maja 1984 r.*, s. 3.

⁷¹ „W Lidzie prowadziłam pracownię kroju i szycia z nauką dla dziewcząt. [...] w większości z nauki zawodu korzystały dziewczęta z domów dziecka prowadzonego przez nasze siostry”. ACMN, AP, J. Szumska, *Relacja ze stycznia 1981 r.*, s. 1.

⁷² Zob. ACMN, AP, sygn. C.VI.II.1, A. Wilczyńska, *Wspomnienie o siostrze Teresie Krotkiewskiej*, s. 15.

⁷³ APR, AMR, Dom Sierot św. Antoniego, *Sprawozdanie Domu św. Antoniego przy ul. Staromiejskiej 7 w Radomiu z dn. 31 grudnia 1927 r.*

⁷⁴ ACMN, DiPZ, Kielce. A. Wilczyńska, *Wiązanka wspomnień*, s. 4.

obdarci, wynędniali, nieufnie spoglądający na nas. W krótkim czasie okazało się – kontynuuje kierowniczką – że większość z nich to typy trudne do wychowania, wypaczone warunkami wojennymi⁷⁵. Niełatwą pracą wychowawczą w pierwszym okresie potęgowały trudności w porozumiewaniu się z wychowankami, gdyż chłopcy słabo mówili po polsku, a większość z nich była wyznania prawosławnego: „trudno było wówczas w wychowaniu odnosić się do wartości religijnych, gdyż dla nich były to sprawy zupełnie nieznanne”⁷⁶ – pisze w swych wspomnieniach s. Cecylia Zagożdżon. „Wielki wysiłek i czas poświęcony tym dzieciom powoli jednak zaczęły wydawać owoce, chłopcy, doceniając dobroć okazywaną im przez siostry, stawali się bardziej posłuszni i ulegli”⁷⁷.

Należy jednak zaznaczyć, że nakreślony obraz procesu wychowawczego może nie być do końca obiektywny, gdyż w większości oparty jest na relacjach pracujących tam sióstr. Dysponujemy stosunkowo niewielką liczbą relacji przekazanych nam przez byłych wychowanków. Na pewno zakład wychowawczy nigdy nie zastąpi domu rodzinnego, nawet gdyby był prowadzony przez najlepszych pedagogów. Dzieci tęskniły za ciepłem rodzinnym i wyłączną przynależnością do kogoś. Wychowanek w sierocińcu był dla opiekunów zawsze tylko jednym z wielu, a nie jedynym. Pewne światło rzuca nam na tę sprawę wspomnienie Olgi Makarewicz, wychowanki z sierocińca w Wąchocku. „Nauczyciel w szkole zadał nam wypracowanie na temat «Moja rodzina» – wspomina Olga. Napisałyśmy tak jak czuliśmy, że tęsknimy za domem rodzinnym, za rodzicami, których nikt nam nie może zastąpić, że w naszym odczuciu wychowawczynie okazują nam za mało serca. Wszystkie prace były podobne do siebie, chociaż każdy pisał sam. Siostry, jak się dowiedziały o treści naszych prac, były oburzone na te nasze żale, jak można było tak napisać, kiedy one się tak starają, ale cóż mogłyśmy poradzić na to – kończy Olga – kiedy każdy napisał to, co czuł”⁷⁸. Trudno chyba odmówić starań i dobrej woli z jednej i drugiej strony – wychowanków i wychowawców. Fragment powyżej przedstawionych wspomnień jest tylko potwierdzeniem tezy, że nic i nikt nie może zastąpić dzieciom rodzinnego domu.

Zakłady w Granicy i Wąchocku, pozostające pod zarządem sióstr niepokalank i skupiające dzieci repatriowane, nawiązały kontakt, który przyniósł wiele korzyści dla pracy wychowawczej. W momencie rozsyłania dzieci do sierocińców rozdzielono rodzeństwo, a gdy dzięki siostrom dziewczęta z Wąchocka „odkry-

⁷⁵ ACMN, MLG, L. Gąsiorowska, *Kronika*, z. VI, s. 1096-1103.

⁷⁶ ACMN, DiPZ, Granica-Maczki, sygn. D.I,XXI.42, C. Zagożdżon, *Dom dla dzieci repatriantów w Granicy-Maczkach*, s. 6.

⁷⁷ Urzędnicy z Kieleckiego Urzędu Wojewódzkiego, któremu podlegał zakład, podczas wizytacji „wypowiadali swoje zdziwienie, a jednocześnie uznanie dla personelu, że chłopcy tak się podporządkowali”. Tamże, s. 8.

⁷⁸ ACMN, AP, O.B. Makarewicz, *Wspomnienia*, s. 52-55.

ły,” że ich bracia przebywają w Granicy, „zaczęły dzieci korespondować ze sobą, w czym siostry starały się im pomóc”⁷⁹. Ta wymiana listów dawała rodzeństwu dużo radości i wzmacniała duchowo.

Należy także wspomnieć organizowane przez siostry występy artystyczne swych podopiecznych, którzy jako „aktorzy” nabierali odwagi i pewności siebie. „Przy wyborze «artystów» – wspomina reżyserka tych spektakli s. Alina Wilczyńska – uważałam, by nie pominąć tych nieśmiałych, mniej zdolnych przeznaczając do mniejszych ról, niektóre z nich z czasem wyrabiały się na pierwszorzędne «gwiazdy». Grali więc wszyscy chłopcy i dziewczęta, starsi i młodsi”⁸⁰.

W ramach zajęć rekreacyjnych w sierocińcach organizowano zabawy ruchowe⁸¹ oraz, o ile pozwalały finanse placówek, wycieczki krajoznawcze⁸². Zwłaszcza w wakacje starano się stworzyć dzieciom takie warunki, by mogły jak najlepiej wypocząć i nabrać sił. „Co roku – wspomina E. Mieczkowska, wychowawczyni z Wilna – dwa miesiące wakacyjne spędzały dzieci na wsi w wynajętym domu, a potem już we własnym w Naczy, gdzie wybudowano domek letniskowy, to było wymarzone miejsce na wakacje dzieci, które całe dni spędzały w lesie”⁸³. Niezwykle wakacje przeżywali w 1935 i 1936 r. wychowankowie z zakładu kieleckiego, gdyż opiekun tej placówki, ks. Jan Jaroszewicz, pokrył większość kosztów i zorganizował wyjazd dzieci nad morze⁸⁴.

Wiele uwagi w wychowaniu poświęcano rozwojowi intelektualnemu i fizycznemu wychowanków, ale nade wszystko dbano o ich rozwój duchowy. Idąc za wskazówkami ówczesnych pedagogów: „na pierwszy plan działań wychowawczych należy wysunąć pilną potrzebę kształcenia moralno-religijnego oraz rozwijania szlachetnego charakteru, bo tylko takie działania mogą zapewnić młodzieży po jej dojściu do dojrzałości pełną realizację ogólnoludzkich wartości”⁸⁵. W całej pedagogice wychowania realizowanej przez siostry priorytetową rolę odgrywały wartości chrześcijańskie.

⁷⁹ ACMN, MLG, L. Gąsiorowska, *Kronika*, z. VI, s. 1154-1158.

⁸⁰ ACMN, DiPZ, Kielce, A. Wilczyńska, *Wiązanka wspomnień*, s. 11.

⁸¹ „Na wiosnę dzieciarnia spędzała dużo czasu na świeżym powietrzu, przedszkolaki okupowały piaskownicę, starsze grały w siatkówkę”. Tamże, s. 8.

⁸² Zob. ACMN, DiPZ, Kielce. A.A. Wojcieszynska, *Wspomnienia z Zakładu wychowawczego*; A. Wilczyńska, *Wiązanka wspomnień*; K. Helzińska, *Relacje z pobytu w Zakładzie św. Józefa i św. Antoniego w Kielcach przy ul. Wesołej 60*, tamże, Radom; C. Zagożdżon, *Wspomnienia o domu w Radomiu przy Staromiejskiej*.

⁸³ ACMN, DiPZ, Wilno. E. Mieczkowska, *Zakład wychowawczy dla dziewcząt w Wilnie przy ul. Połockiej w latach 1927-1938*.

⁸⁴ Zob. ACMN, DiPZ, Kielce, Wilczyńska, *Wiązanka wspomnień*, s. 13-18.

⁸⁵ W. Bobrowska-Nowak, *Dążenia pedagogów polskich z okresu II Rzeczypospolitej do powszechnej społecznej akceptacji pedagogiki zasad i pedagogiki wartości*, w: E. Walewander (red.), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w latach 1918-1939*, RW KUL, Lublin 2000, s. 95.

Praktyka porannych i wieczornych spotkań na wspólnej modlitwie wszystkich mieszkańców placówek wychowawczych była nieodłącznym składnikiem dnia, który mocno ich konsolidował. W domu wileńskim, radomskim, kieleckim i rawskim, staraniem kierowniczek sierocińców, powstały kaplice domowe – tu dzieci uczestniczyły w niedzielnej Mszy św., tu przeżywały uroczyste chwile swego życia, np. Pierwszą Komunię świętą, tu organizowano dla nich okolicznościowe Msze św. z okazji rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego. W placówkach, gdzie nie było kaplic, siostry nawiązywały żywy kontakt z parafią i wraz z dziećmi czynnie włączały się w życie parafialne.

Najwięcej trudności, także pod względem religijnej edukacji powierzonych sobie wychowanków, napotkały siostry podejmujące pracę w sierocińcach dla repatriowanych dzieci w Maczkach i Wąchocku. Głównym powodem tych kłopotów był fakt, że większość przybywających tam sierot, które przeżyły zawieruchę wojenną, była bardzo zaniedbana pod względem religijnym, a w związku z tym również moralnym, dodatkowo jeszcze gros z nich było wyznania prawosławnego. „Od pierwszego dnia – wspomina kierowniczka sierocińca w Maczkach L. Gąsiorowska – starałyśmy się powierzone nam dzieci i młodzież wychowywać w duchu katolickim”⁸⁶. Regulamin dnia przewidywał wspólną modlitwę poranną i wieczorną. W niedzielę i święta wychowankowie szli do parafialnego kościoła i uczestniczyli w nabożeństwie. Siostry prowadziły wśród wychowanków podstawową edukację religijną, wygłaszając krótkie katechezy, a chętnych uczyły pacierza.

Pod wpływem życzliwości, zaufania i dobrego przykładu ze strony wychowawczyń i pracującego tam zakonnego personelu pomocniczego, wiele przebywających w sierocińcu chłopców i dziewcząt wyraziło chęć przyjęcia wiary katolickiej. W okresie pracy sióstr wśród dzieci repatriowanych około osiemdziesięciu sześciu chłopców z Maczek i czterdzieści dziewcząt z Wąchocka zostało przygotowanych przez nie do sakramentu chrztu św., którego – za specjalnym pozwoleniem Kieleckiej Kurii Biskupiej – udzielili miejscowi duszpasterze⁸⁷.

ZAKOŃCZENIE

Nie sposób w jednym artykule wymienić wszystkich podejmowanych przez Zgromadzenie inicjatyw, ale warto podkreślić, że były one ściśle związane z potrzebami społeczeństwa, przynosząc niewątpliwie popularność i poparcie, zarówno ze strony Kościoła, jak i państwa. Postawa otwartości i przyjmowanie wciąż nowych wyzwania świadczą o autentyczności ducha apostołskiego wspólnoty i troski o pełne

⁸⁶ ACMN, MLG, L. Gąsiorowska, *Kronika*, z. VI, s. 1152-1153.

⁸⁷ Tamże, s. 1153-1158.

wykorzystanie istniejących środków w celu edukowania i wychowania młodego pokolenia w duchu katolickim. Rekapitulując, możemy stwierdzić, że okres Polski międzywojennej sprzyjał rozwojowi działalności wychowawczej, opiekuńczej i edukacyjnej. Niepokalanki bezhabitowe można było wówczas spotkać wśród dzieci i młodzieży 13 sierocińców, 20 ochronek, 3 szkół powszechnych i 14 internatów. Szczególne znaczenie miała prowadzona przez Zgromadzenie praca edukacyjna w 6 szkołach zawodowych i 11 ośrodkach organizujących kursy zawodowe i doszkalające. Zgromadzenie, żyjąc problemami ówczesnego społeczeństwa, starało się je rozeznaczyć i właściwie odpowiedzieć na jego oczekiwania.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Archiwum Zgromadzenia Córek Maryi Niepokalanej w Nowym Mieście n. Pilicą (ACMN)

Zespoły:

- B. Akta Zarządu Zgromadzenia: Kapituły Generalne (KG), Rada Generalna (RG),
- C. Personalalia: Akta Personalna (AP),
- D. Domy i Placówki Zgromadzenia (DiPZ),
- E. Materiały do historii Zgromadzenia (MH).

Opracowania

- Bartoszewski G., Prejs R. (red.), *Błogosławiony Honorat Koźmiński – pokłosie beatyfikacji*, Druk. Loretańska, Warszawa 1993.
- Bartoszewski G., Szumił H.I., Chmielewski M. (red.), *Człowiek wielkiej mądrości i świętości. Błogosławiony Honorat Koźmiński kapucyn*, Instytut bł. Honorata Koźmińskiego OFMCap, Lublin 1999.
- Brogowska E., *Działalność oświatowo-wychowawcza Zgromadzenia Małych Sióstr Niepokalanego Serca Maryi (1888-1998)*, Częstochowa 1999, mps.
- Chruszczewski A. i in. (red.), *Żeńskie zgromadzenia zakonne w Polsce 1939-1947*, t. 5-6, RW KUL, Lublin 1989-1991.
- Duchniewski J.F., *Zgromadzenia bezhabitowe powstałe na ziemiach polskich, nieistniejące. Zakony świętego Franciszka w Polsce w latach 1772-1970*, cz. 1, Warszawa 1978.
- Duchniewski J.F., *Przejawy zakonotwórczej aktywności kapucynów polskich w XIX wieku*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 22(1975), z. 4, s. 99-107.
- Kępski C., *Opieka nad dzieckiem sierocym w okresie II Rzeczypospolitej*, Wyd. UMCS, Lublin 1991.
- Kłoczowski J.J., Mullerowa L., Skarbek J. (red.), *Zarys dziejów Kościoła katolickiego w Polsce*, Znak, Kraków 1986.

- Koźmiński H., *Odpowiedź na ankietę „Przeglądu Powszechnego”: Jakie są szczególniejsze zadania, które katolicyzm ma u nas do spełnienia?*, „Przegląd Powszechny” 90(1906), s. 32.
- Krycińska K., *Poglądy społeczne O. Honorata Koźmińskiego (1829-1916)*, „Roczniki Teologiczne” 40(1993), z. 4, s. 78.
- Lemańska K., *Fenomen życia ukrytego na przykładzie zgromadzeń założonych przez o. Honorata Koźmińskiego. Analiza społeczno-religijna*, Polihymnia, Lublin 1995.
- Leśniewska H., *Dokształcanie wychowawców zakładów opiekuńczych*, Warszawa 1937.
- Ługowski B., *Szkolnictwo w Polsce 1929-1939 w opinii publicznej*, PZWS, Warszawa 1961.
- Musialik W. (red.), *Zakony żeńskie na Śląsku w XIX i XX*, Instytut Śląski, Opole 2006.
- Pius XI, *Encyklika „Divini illius magistri” o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, 31 grudnia 1929 r.
- Sala W., *Opieka nad dziećmi i młodzieżą w okresie międzywojennym*, PWN, Warszawa 1967.
- Strzeszewski C., Bender R., Turowski K. (red.), *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832-1939*, Warszawa 1981.
- Szumil H.I., Bartoszewski G. (red.), *Dziedzictwo bł. Honorata Koźmińskiego. Jego Zgromadzenia po stu latach od założenia*, Warszawa–Sandomierz 1998.
- Walewander E. (red.), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w latach 1918-1939*, RW KUL, Lublin 2000.
- Wandycz P.S., *Cena wolności. Historia Europy Środkowo Wschodniej od średniowiecza do współczesności*, Znak, Kraków 1995.
- Wybór pism o. Honorata Koźmińskiego. Pisma o zakonnym życiu ukrytym*, oprac. G. Bartoszewski, cz. 5, Warszawa 1988.

s. TERESA ANTONIETTA FRĄCEK

*Wychowanie integralne w koncepcji arcybiskupa
Zygmunta Szczęsnego Felińskiego i w działalności Zgromadzenia
Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi*

*Integral education in the concept of Archbishop Z.S. Feliński and in the activities
of the Congregation of the Franciscan Sisters of the Family of Mary*

ABSTRACT

St. Zygmunt Szczęsny Feliński (1822-1895) who was an archbishop of Warsaw, exile, shepherd of country folk, an author and writer of precious diaries, was at the same time an organizer of congregational schools and founder of a congregation under the name of Family of Mary. In the years of national bondage he became involved with his activities in a spiritual rebirth of the country. The inspiration for his educational ideas was his family home with multiplicity of moral values, where God's love, patriotic dedication were combined with a friendly attitude towards other people and the environment. The educational system worked out by him was based on Divine law, the Gospel's spirit, the truth and conscience, and it was consolidating moral values in a child in an atmosphere similar to the one of family home. He encompassed the whole man integrally in its versatile development from the very early age; he was taking into consideration emotional, spiritual, intellectual and professional background in the educational process. Despite the passage of time his system has not lost its value. It is still put into practice by sisters of the Family of Mary in orphanages, rehabilitation centres, schools and kindergartens taking into account historical changes and today's conditions. It corresponds to the outline of catholic methodology, the Church present teaching and coincides with upbringing issues of the Polish Episcopate.

Święty Zygmunt Szczęsny Feliński (1822-1895) – arcybiskup warszawski, zesłaniec, pasterz ludu wiejskiego, pisarz i autor cennych pamiętników – był jednocześnie organizatorem instytucji wychowawczych i założycielem zgromadzenia zakonnego pod nazwą Rodzina Maryi. W latach niewoli narodowej włączył swoją działalność w nurt odrodzenia religijnego narodu. Inspiracją jego idei wychowawczych był dom rodzinny, z całym bogactwem wartości, gdzie miłość Boga i poświęcenie dla Ojczyzny łączyły się z przyjaznym stosunkiem do drugiego człowieka i środowiska. Wypracowany przez niego program (system) wychowawczy opierał się na prawie Bożym, duchu Ewangelii, prawdzie i sumieniu, utrwał w dziecku wartości moralne w atmosferze zbliżonej jak najbardziej do domu rodzinnego; obejmował integralnie całego człowieka w jego wszechstronnym rozwoju, i to od lat najmłodszych; uwzględniał w procesie edukacyjnym: formację ludzką,

duchową, intelektualną i zawodową. Pomimo upływu czasu nie stracił na aktualności, lecz jest nadal realizowany przez Siostry Franciszkańki Rodziny Maryi w domach dziecka, ośrodkach wychowawczych i przedszkolach, z uwzględnieniem przemian dziejowych. Odpowiada on zarysom pedagogiki chrześcijańskiej, koresponduje z nauczaniem Kościoła i jest zbieżny z problematyką wychowawczą Episkopatu Polski.

Key words:

Divine law, homeland, upbringing, patriotism, rebirth

Prawo Boże, Ojczyzna, wychowanie, patriotyzm, odrodzenie

WSTĘP

Wychowanie młodego pokolenia, od zarania ludzkości poprzez dzieje odgrywające ważną rolę w życiu rodziny i narodów, zajmuje nadal priorytetowe miejsce w obecnej rzeczywistości, w nauczaniu Kościoła, w zadaniach państwa i w programach instytucji społecznych – duchownych i świeckich. Historia dostarcza wielu przykładów, wzorów i metod wychowawczych, wypracowanych w teorii i ukazanych w praktyce, które warto przeanalizować i – z uwzględnieniem przemian dziejowych – wprowadzić w życie.

Jednym z takich wzorów jest idea wychowania młodego pokolenia realizowana w wyjątkowych warunkach niewoli narodowej przez Zygmunta Szczęsnego Felińskiego (1822-1895). To on – ksiądz w Petersburgu, arcybiskup w Warszawie, zesłaniec, pasterz ludu wiejskiego, opiekun sierot, ubogich, wygnańców, a zarazem pisarz, organizator instytucji wychowawczych i założyciel zgromadzenia zakonnego pod nazwą Rodzina Maryi – już w młodym wieku, poprzez własne doświadczenia, stał się wychowawcą najpierw swojego rodzeństwa, a następnie szerszych kręgów społecznych. Aby lepiej poznać jego idee wychowawcze, przybliżymy w syntetycznym szkicu jego życie i działalność.

1. ZARYS BIOGRAFII ZYGMUNTA SZCZĘSNEGO FELIŃSKIEGO

Zygmunt Szczęsny Feliński urodził się 1 listopada 1822 r. w Wojutynie koło Łucka na Wołyniu (obecnie Ukraina). Jego rodzice: Gerard, herbu Farenbach, i Ewa z Wendorffów, herbu Nabram, należeli do ówczesnej elity społecznej¹. Jego

¹ Por. E.H. Wyczawski, *Arcybiskup Zygmunt Szczęsny Feliński 1822-1895*, Wyd. ATK, Warszawa 1975; M. Cwenk, *Felińska*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

osobowość kształtowała się w okresie niewoli narodowej, srogiego prześladowania Kościoła i narodu, ale też w atmosferze miłości rodzinnej, opromienionej patriotyzmem, duchem romantyzmu i zrywów wolnościowych. Wzrastał w środowisku, gdzie krzyżowały się kultura, język i tradycje polskie, litewskie, białoruskie, ukraińskie i rosyjskie, co miało znaczny wpływ na jego otwartą postawę wobec problemów społecznych, narodowych i religijnych. Z ewangelicznej atmosfery domu rodzinnego wyniósł on mocny fundament wiary i moralności chrześcijańskiej. Studiował matematykę w Moskwie, a nauki humanistyczne w Paryżu. Pod wpływem twórczości Zygmunta Kraszińskiego przyjął za dewizę swego życia słowa: „na ziemi być Polakiem to żyć bosko i szlachetnie”. O jego patriotyzmie świadczy udział w powstaniu poznańskim (1848), a o wielkości ducha – przyjaźń z wieszczem narodowym Juliuszem Słowackim².

W 1851 r. wstąpił do Seminarium Duchownego w Żytomierzu, dalsze studia odbył w Akademii Duchownej w Petersburgu i tam otrzymał święcenia kapłańskie (1855). Jako kapelan i profesor tamtejszej Akademii, poświęcił się pracy nad formacją kapłanów. W 1857 r. założył ochronę dla sierot i ubogich oraz zgromadzenie zakonne pod nazwą Rodzina Maryi. Uważano go „za opiekuna ubogich i sierot”, „za najlepszego księdza w Rosji”³.

Mianowany 6 I 1862 r., przez bł. Piusa IX, arcybiskupem warszawskim, rządził Feliński nad Wisłą 16 miesięcy, w trudnym okresie manifestacji patriotycznych i wybuchu powstania. Kierując się dyrektywami Stolicy Apostolskiej, po rekoncylacji kościołów sprofanowanych przez wojsko carskie (15-16 X 1861), otworzył świątynie warszawskie, zamknięte od czterech miesięcy, i przystąpił do pracy nad odrodzeniem religijnym narodu i usuwaniem ingerencji rządu carskiego w sprawę Kościoła. Warszawa niechętnie przyjęła Pasterza ze Wschodu, choć był to człowiek pełen ducha Bożego, gorący patriota, niosący orędzie pokoju, toteż okres rządów w Warszawie był dla niego tragedią, kalwarią, dramatem, krzyżem, ciernistą drogą życia, która „zawiodła go na zesłanie”⁴. Rozumiał to dobrze kard. Stefan Wyszyński, gdy mówił: „Społeczeństwo, uwrażliwione na obronę ideałów narodowych i religijnych, swoją wrażliwość posuwało niekiedy tak daleko, że dopuszczało się niesprawiedliwości. Takiej niesprawiedliwości doznał również przybyły do Warszawy z Petersburga arcybiskup Feliński”⁵.

² Zob. T.A. Frącek, *Święty Zygmunt Szczęśny Feliński*, t. 1: *Młodość*, Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi (dalej: ZSFRM), Warszawa 2009.

³ T.A. Frącek, *Błogosławiony arcybiskup Zygmunt Szczęśny Feliński*, ZSFRM, Warszawa 2002, s. 24-26.

⁴ E.H. Wyczawski, *Arcybiskup Zygmunt Szczęśny Feliński*, s. 143.

⁵ *Przemówienie ks. kardynała S. Wyszyńskiego na rozpoczęcie Procesu informacyjnego arcybiskupa Z.Sz. Felińskiego*, 31 V 1965, Warszawa, „Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie” (dalej: WAW), 65(1975), nr 9-11, s. 427.

Sam abp Feliński wspominał: „Z postawieniem nogi na ziemi warszawskiej – rozpoczęło się moje trudne, po ludzku mówiąc, niemożliwe posłannictwo”⁶. W gorących słowach manifestował miłość Ojczyzny: „Polakiem jestem, Polakiem umrzeć pragnę, bo tego chce Boskie i ludzkie prawo. [...] Uważam nasz język, naszą historię, nasze obyczaje narodowe za drogocenną spuściznę po przodkach, którą następcom naszym święcie przekazać powinniśmy, wzbogaciwszy skarbnicę narodową własną pracą”⁷. Przywiązanie do narodu było dla niego uczuciem świętym. W programie rządów zamieścił słowa: „Starać się będę zaszczepiać w narodzie cnoty publiczne i prywatne, które stanowią wielkość ludów”⁸.

Ten człowiek opatrnościowy, znak Bożego miłosierdzia, przyniósł do Warszawy ducha odrodzenia: wzywał kapłanów do gorliwej pracy, do troski o trzeźwość narodu, o rozwój oświaty; podniósł poziom nauczania w Akademii Duchownej i w seminariach, ożywił łączność ze Stolicą Apostolską; szerzył kult Najświętszego Sakramentu i Matki Bożej, a ku Jej czci upowszechnił nabożeństwo majowe; popierał ruch franciszkański i sam wstąpił do rodziny tercjarskiej. Kierując się doświadczeniem i realną oceną ówczesnej sytuacji, starał się oddziaływać na uspokojenie umysłów. Był przekonany, że wobec potęgi Rosji, nowy zryw narodu nie ma szans powodzenia. Przestrzegał: „Na drodze zbrojnego powstania wszystkie poniesione ofiary są zmarnowane, skoro się zamiar nie powiedzie; w pracy zaś dla odrodzenia kraju najdrobniejsza nawet okruszyna wzbogaca zasoby narodowe”⁹.

Po wybuchu powstania styczniowego stanął w obronie narodu: podał się do dymisji z Rady Stanu (12 III 1863), napisał list do monarchy (15 III 1863), w którym błagał o zaprzestanie rozlewu krwi. Publikacja listu w Paryżu i zmiana polityki Rosji wobec Królestwa spowodowały, że Pasterz stał się niewygodny dla władz. Wezwany do Petersburga, opuścił Warszawę 14 VI 1863 r. pod eskortą wojskową, jako więzień stanu.

Skazany na wygnanie, spędził w Jarosławiu nad Wołgą 20 lat, jaśniejąc świętością życia, oddany modlitwie, apostołstwu i dziełom miłosierdzia. Swoje losy złożył w ręce papieża Piusa IX i zdecydowanie odpierał naciski władzy carskiej, która usiłowała go zmusić do rezygnacji ze stolicy arcybiskupiej. Dopiero po 20 latach, w wyniku porozumienia między Rosją a Stolicą Apostolską, odzyskał wolność, ale do Warszawy nie mógł powrócić. Leon XIII przeniósł go na tytularne arcybiskupstwo Tarsu (15 III 1883). Pamięć o „świętym biskupie polskim”, który

⁶ Z.S. Feliński, *Pamiętniki*, wyd. 4, Pax, Warszawa 2009, s. 490.

⁷ List pasterski abp. Z.S. Felińskiego, 13 X 1862, *Postulacja*, w: *Pisma abp. Z.S. Felińskiego*, t. II, n.1, 4.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

„utrwalił ducha polskiego i katolickiego w trzech pokoleniach”, pozostała żywa nad brzegami Wołgi przez długie dziesięciolecia¹⁰.

Powrót abp. Felińskiego do kraju poprzedziła sława jego świętości. Witany manifestacyjnie we Lwowie, w Krakowie i Watykanie, osiadł w Dźwiniacze (diec. lwowska), pod zaborem austriackim, gdzie poświęcił się pracy duszpasterskiej, społecznej, oświatowej i literackiej. Wniósł w środowisko wiejskie ducha odrodzenia, zgodnego współżycia Polaków i Ukraińców oraz owocnej ich współpracy w imię ewangelicznego braterstwa. Lud tamtejszy uważał go za świętego. Zasłynął na Kresach jako apostoł pokoju i zgody narodowej, czciciel Matki Bożej, tercjarz św. Franciszka. Zmarł 17 IX 1895 r. w Krakowie w opinii świętości. Napisano o nim: „pękło wielkie serce”. Pozostawił po sobie „królewski spadek – jedną sutannę, brewiarz i wiele miłości wśród ludzi”¹¹. Przez 25 lat jego doczesne szczątki spoczywały na cmentarzu w Dźwiniacze; od 1921 – w podziemiach katedry św. Jana w Warszawie; 17 IX 2003 r. jego relikwie zostały przeniesione do Kaplicy Literackiej.

Prymas Tysiąclecia, kard. Stefan Wyszyński, 31 V 1965 r. otworzył sprawę kanonizacyjną abp. Felińskiego, a kreśląc drogę jego życia, która prowadziła „po cierniach i glogach”, powiedział: „Chyba ta ciężka i trudna droga będzie świadectwem świętości arcybiskupa Felińskiego. Jest ona bardziej wymowna, aniżeli znaki i cuda, które miałby czynić. To był bowiem cud miłości, najwspanialsza potęga ducha człowieka, który się nie załamał, chociaż miałby do tego prawo, przechodząc przez tak wyjątkową drogę”¹².

Jan Paweł II beatyfikował abp. Felińskiego 18 VIII 2002 r. w Krakowie, a Benedykt XVI kanonizował go 11 X 2009 r. w Watykanie.

2. RODZINA ŹRÓDŁEM INSPIRACJI WYCHOWAWCZYCH ZYGmunTA S. FELIŃSKIEGO

Głównym źródłem inspiracji wychowawczych dla Z.S. Felińskiego była jego rodzina, atmosfera domu rodzinnego, opromieniona miłością Boga, ludzi, ojczyzny, oparta na wzajemnym zaufaniu, w której szczerą pobożność i prostota obyczajów łączyły się z wielką prawością i życzliwym stosunkiem do bliźnich, a jednocześnie z radością i pogodą ducha¹³. W takiej atmosferze wychował się

¹⁰ Por. T.A. Frącek, *Zesłaniec nad brzegami Wołgi. Miniatury z życia abp. Zygmunta Szczęsnego Felińskiego 1822-1895*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 2011, s. 273-376.

¹¹ *Pękło wielkie serce!*, „Głos Narodu” [Kraków] 1895, nr 216, 20 IX; W.B. [Wydzga Bohdan], *Arcybiskup Feliński*, „Gazeta Warszawska” 1921, nr 98, 12 IV.

¹² Tekst przemówienia w: WAW 65(1975), nr 9-11, s. 426-429, cyt., s. 427.

¹³ Zob. Z. Poniatowska, *Ostatnie wspomnienia matki dla najlepszych dzieci*, mps, s. 13, 19, ARM F-g-9.

w Wojutynie i Zboroszwowie, w gronie dwóch braci: Alojzego i Juliana, oraz trzech sióstr: Pauliny, Zofii i Wiktorii. Zasady wychowawcze domu rodzinnego stały się wzorem w dalszym życiu, a także źródłem inspiracji edukacyjnych.

Sercem i duchem ożywym ogniska rodzinnego była matka, obdarzona „niepospolitymi darami umysłu i serca”; ojciec zaś, który pracował w sądzie w Żyтомierzu, nie miał takiego wpływu na wychowanie dzieci, dbał jednak o ich formację intelektualną i obywatelską. Oboje rodzice mieli na celu „wykształcenie dziecka na cnotliwego i pożytecznego członka społeczeństwa”¹⁴. Matka obrała „prawo Boże za jedyną normę praktycznego życia”; uważała „otwartość dzieci względem rodziców za główną dźwignię wychowania”; kształciła w nich prawe sumienie, wyculone na dobro, piękno, prawdę i sprawiedliwość; rozwijała szlachetne strony charakteru; wszczepiała trwałe „zasady, by zawsze i wszędzie przewodniczyć im mogły”; utrzymywała miłość wzajemną i ducha jedności¹⁵.

Matka przywiązywała wielką wagę do wychowania dzieci, i to od lat najmłodszych, w atmosferze religijnej, opartej na zasadach płynących „z ducha Ewangelii”. Według niej już w wieku przedszkolnym trzeba dać dziecku „dobre i gruntowne podwaliny moralne”, jasne pojęcia, nieprzemijające wartości¹⁶. Każdego dnia cała rodzina Felińskich, rano i wieczorem, odmawiała wspólnie modlitwy pod przewodnictwem matki lub babki; one też, w miarę jak dzieci podrasowały, wpajały im pierwsze zasady katechizmu i opowiadały z namaszczeniem gorącej wiary różne epizody z historii biblijnej i żywotów świętych. Do codziennych praktyk należał rachunek sumienia, prowadzony przez matkę w atmosferze szczerości i miłości¹⁷. Wspólne uczestnictwo całej rodziny w niedzielnej liturgii oraz przystępowanie do sakramentów świętych opromieniało i ubogacało ich codzienne życie. W okresach ciężkich przeżyć podważano modlitwy, umartwienia, posty i pielgrzymki do Jezusa Miłosiernego w Łysinie¹⁸.

Ewangeliczna atmosfera domu rodzinnego, oparta na miłości Boga i bliźnich, utrzymywała w dzieciach zasady wiary i moralności, szczerą pobożność, cześć dla Matki Najświętszej oraz gorącą miłość Ojczyzny. Rodzice, kierując się duchem wiary, miłości i ufności w pomoc Bożą, wywierali wielki wpływ na wrażliwą psychikę Zygmunta Szczęsnego, pokładali w nim wielkie nadzieje. Matka „z miłością macierzyńską śledziła wszystkie odcienie jego charakteru”, dawała rady, które pochodziły z serca. Przykład jej trudów i poświęceń stał się dla niego w godzinach ciężkiej próby „światłem i ostoją”¹⁹.

¹⁴ Por. Z.S. Feliński, *Paulina, córka Ewy Felińskiej*, wyd. 3, Szczecinek 2009, s. 5, 34.

¹⁵ Por. tamże, s. 27, 31, 33-34.

¹⁶ Zob. *Wspomnienia z podróży do Syberii, pobytu w Berezowie i Saratowie, spisane przez Ewę Felińską*, Wyd. J. Zawadzki, t. 2, Wilno 1853, s. 155-156.

¹⁷ Zob. Z.S. Feliński, *Paulina*, s. 35-36.

¹⁸ Zob. tamże, s. 29, por. s. 69-72.

¹⁹ M. Godlewski, *Tragedia arcybiskupa Felińskiego (1862-1863). Szkic historyczny*, wyd. 2, Wyd. ZSFRM, Warszawa 1997, s. 19.

Życie Felińskiego obfitowało w bolesne przeżycia, które wiązały się z wydarzeniami politycznymi i klęskami narodowymi. Wymagało to cierpliwego znoszenia trudności. W okresie powstania listopadowego przeszedł z rodziną tułaczkę (1831); gdy miał 11 lat, zmarł ojciec (1833), a w 16. roku jego życia matka, za udział w spisku Szymona Konarskiego została zesłana na Syberię (1839). Rząd carski skonfiskował majątek rodzinny; sześcioro dzieci pozostało bez dachu nad głową i podstaw materialnej egzystencji, ale rodzina i miłosierne osoby – z pobudek patriotycznych – podały sierotom pomocną dłoń²⁰.

Zesłanie matki stało się tragicznym doświadczeniem dla dzieci, gorszym niż śmierć: „Spoza trumny widnieje jeszcze połączenie się w niebie, młodej zaś wyobraźni łatwiej przeskoczyć same progi wieczności, niż przedrzeć się przez tę niezmierną, śnieżną pustynię”. W pamięci Felińskiego pozostały słowa umierającego ojca: „Wielkie skarby zostawiam na ziemi, ale ufam, że Bóg, co mię powołuje do siebie, nie opuści sierot i skuteczniejszą, niż moja, otoczy opieką”. Głęboko utkwily w jego sercu słowa matki zesłanej na Syberię: „Oby wam Bóg dodał siły do zniesienia sieroctwa waszego! [...] miłosierna ręka Opatrzności [...] będzie czuwać nad wami [...]. Pamiętajcie, że każdy winien się koniecznie przyłożyć swymi zdolnościami do dobra swego kraju, [...] nieście sobie nawzajem pomoc [...] Bóg Wszechmogący wszystko przemienić może”²¹.

Wiara i bezgraniczna ufność w opiekę Opatrzności nad sierotami podtrzymywała matkę, która w tragedii wygnania i dalszym życiu swoich dzieci dostrzegła działanie Opatrzności. Podobnie oceniał sytuację Zygmunt Szczęśny: „Zdawało się, że Pan Bóg, chcąc tym więcej uwydatnić opiekuńczą moc swego ramienia, chciał odjąć nam naprzód wszelką podporę ludzką, by nie mogło być wątpliwości, skąd ratunek przybywa”²².

Rodzina i dom rodzinny były dla Felińskiego fundamentem szczęścia, a wspomnienie domu rodzinnego – źródłem sił duchowych. Od 17. roku życia przebywał z dala od rodziny, mógł jednak powiedzieć: „mam rodzinę, którą kocham i jestem od niej kochany”. Po latach wyznał: „Tylko na łonie Boga może być lepiej jak na łonie rodziny”²³.

²⁰ Zob. Z.S. Feliński, *Paulina*, s.109, 141-142.

²¹ Tamże, s. 65, 138, list pożegnalny matki, s. 135-138.

²² *Wspomnienia z podróży do Syberii*, t. 2, s. 9, 12; Z.S. Feliński, *Paulina*, s. 110; por. A. Zelga, *Abp Zygmunt Szczęśny Feliński. Szedł do świętości, tracąc, ufny Bożej Opatrzności*, Wyd. Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 2009.

²³ List Felińskiego do matki, 2 grudnia 1843, Moskwa, 14 list. 1854, Petersburg, nr 27, 110, oryg., ARM, F-c-4.

3. ŹRÓDŁA WYCHOWAWCZYCH IDEI FELIŃSKIEGO

Wraz z zesłaniem matki skończył się dla Felińskiego okres szczęśliwego dzieciństwa i wczesnej młodości. Odtąd sam musiał myśleć o swej przyszłości. Wyruszył w świat bez żadnych zasobów materialnych, ale z wiarą w sercu i ufnością w pomoc Opatrzności. Mając zamiłowanie do nauk ścisłych, studiował matematykę w Moskwie, a jednocześnie w tajnych kółkach studenckich – historię Polski oraz literaturę krajową i zagraniczną²⁴.

3.1. UTRWALANIE WARTOŚCI DUCHOWYCH WYNIESIONYCH Z RODZINY

Ani studia w Moskwie, ani środowisko obojętne religijnie nie oziębily wiary Felińskiego i jego patriotyzmu. W 19. roku życia wyznał: „upewniony jestem, że zachowując serce nieskażone, religię i miłość braterską dla bliźnich, nie zбочę nigdy z drogi prawej, są to moje jedyne bogactwa, ale nieocenione”. Dwa lata później dodał: „najpotrzebniejsze są religia, dzielność umysłu i stałość w przedsięwzięciach”²⁵. Łącząc zaś sprawy narodowe z wiarą w sprawiedliwość Bożą, pisał do przyjaciela: „Choćby nowe głązy zwalono na grób Polski, [...] grabarze jej nie zagrzebią, bo tylko zmarłych grzebią, a Sędzia, który jest na niebie, ostatecznie wymierzy sprawiedliwość uciśnionym”²⁶. Marzył o karierze inżyniera, o szerokim świecie, o zawodzie, w którym znajdzie najwięcej trudności do pokonania, taki czuł w sobie zapas sił żywotnych, ale w tych młodzieńczych porywach wiara była dla niego głównym punktem odniesienia: „Mój punkt widzenia to wiara, chciałbym, żeby wszystko, co mi się podoba, co mnie czaruje i zachwyca, miało w niej swój początek”²⁷.

Sam Feliński świadomie pracował nad kształtowaniem charakteru i silnej woli, ale otoczył też troską swoje rodzeństwo, stał się niejako ich wychowawcą. Tak jak najstarsza Paulina pragnęła zastąpić rodzeństwem matkę, Zygmunt Szczęsny stał się dla niego ojcem, zatroskanym o jego warunki materialne, wychowanie religijne i moralne. Stąd płynęły jego rady i pouczenia, kierowanie ich serc ku Bogu, a także braterskie upomnienia. Wiktorii zwracał uwagę na potrzebę pracy wewnętrznej: „Nauki kształcą tylko umysł, największą zaś baczność trzeba zwrócić na ukształtowanie charakteru”. Uważał, że „wyrobienie w sobie mocnej woli jest pierwszym warunkiem postępu. Najlepsze zasady na nic się nie przydadzą

²⁴ Zob. Z.S. Feliński, *Pamiętniki*, s.143-145.

²⁵ Listy Felińskiego do matki, 23 kwietnia 1841, nr 12, 2 grudnia 1843, nr 27.

²⁶ M. Godlewski, *Tragedia arcybiskupa*, s. 17.

²⁷ List Felińskiego do matki, 2 grudnia 1843, Moskwa, nr 27.

człowiekowi, co nie umie panować nad sobą²⁸. Brata Alojzego, który nie miał silnej woli, zachęcał do wytrwałej pracy i odpowiedzialności: „Pamiętaj, że nie mamy już sterników [...], jesteśmy sami stróżami naszego postępowania i sami odpowiemy za nie przed sądem ludzkim, jak kiedyś odpowiemy przed Bogiem”²⁹.

Feliński od młodości zmuszony był „dokonywać trudnego wyboru, czynił to zgodnie z sumieniem i wiarą w Opatrzność Bożą”³⁰. Pisał o „sumieniu, które jest światłem Bożym”, o „czystym sumieniu”, o „głosie sumienia”. Porównywał sumienie do „pochodni”, do „drogi wysadzonej drzewami”. Taki „braterski wykład o sumieniu” przesłał bratu Alojzemu; w sumieniu polecił mu szukać siły do kształtowania charakteru, ale też zachęcał do pracy nad formowaniem prawego sumienia. Rachunek sumienia należał do codziennych jego praktyk. Przywiązywał wielką wagę do praktyki cnót, uważał, że sumienie chrześcijanina dyktuje mu jego obowiązki; „każdy człowiek może odpowiedzieć swemu przeznaczeniu, gdyż Chrystus nie nazaczył żadnej normy na cnoty”. Sam pracował nad nabywaniem cnót i siostrze radził „zaczynać od rzeczy małych i w miarę wzrastania sił przechodzić do większych”³¹.

Feliński dobrze znał Pismo Święte, w listach przytaczał przypowieści ze Starego i Nowego Testamentu. Objawienie Pańskie uważał za jedyne „światło prawdziwe i nieomyłne”. Zachęcał rodzeństwo do czytania Pisma Świętego, by „przejąć się jego duchem”, do szukania w nim światła, potrzebnego do kształtowania silnej woli i prawego sumienia; „Pamiętajmy zawsze na słowa Chrystusa: *Gdzie skarb twój, tam i serce twoje*”³².

Feliński wywierał znaczny wpływ na środowisko w Moskwie, co potwierdza wypowiedź studenta medycyny: „Błogosławię chwilę, w której zszedłem się na drodze życia ze Szczęsnym, błogosławię wszystkiemu, cokolwiek zrządziło to spotkanie. Ja nie wierzę, żeby można poznać taką czystą duszę jak jego, takie serce niewinne, życia i miłości pełne i nie zostać nim zachwyconym, nie kochać go”³³. Już to, co na podstawie źródeł podano wyżej, może służyć jako program edukacyjny.

Po studiach pracował Feliński w Sokołówce na Podolu i tu rozpoczęła się jego nowa misja życiowa – opiekuna i wychowawcy dzieci Zenona i Elizy Brzozow-

²⁸ Listy Felińskiego do matki, 16 marca 1847, Sokołówka (rady dla Wiktorii), 10 grudnia 1849, nr 51, 75.

²⁹ List do brata Alojzego, b.d. [1849], nr 163, por. listy z 21 listopada 1844 i 7 maja 1847, nr 161-162.

³⁰ J. Tarnowski, *Człowiek naszych czasów*, WAW 65(1875), nr 9-11, s. 496.

³¹ Por. Listy Felińskiego do brata Alojzego, 21 listopada 1844, 7 maja 1847, nr 161 i 162; do matki, 3 paźdz. 1844, 16 marca 1847 (rady dla Wiktorii), 15 grudnia 1848, nr 34, 51, 65.

³² Por. tamże, oraz 15 paźdz. 1848, nr 61, 10 grudnia 1849, nr 75; 21 listopada 1844, nr 161.

³³ Dopisek Mikołaja Bykowskiego do listu Felińskiego do matki, 2 marca 1844, Moskwa, nr 31.

skich³⁴. Dalszym doświadczeniem wychowawczym była jego podróż na Zachód, zwiedzanie Lwowa, Krakowa, Wiednia, Pragi, Drezna, Berlina, Brukseli, trzyletni pobyt w Paryżu i krótki w Monachium i Londynie, poznawanie wybitnych ludzi nauki, polityki i sztuki. Jako wolny słuchacz studiował na Sorbonie i w Collège de France, zaprzyjaźnił się z wieszczem narodowym Juliuszem Słowackim (1809-1849). W Paryżu całą duszą oddał się sprawie narodowej, walczył o wyzwolenie Polski w powstaniu w Wielkopolsce, a po jego upadku postanowił służyć ojczyźnie poprzez pracę organiczną; wysunął nawet własny program, „oparty na zasadach chrześcijańskiego braterstwa”³⁵. Od sierpnia 1848 r. objął ponownie obowiązki nauczyciela dzieci Brzozowskich – Stanisława i Jana, którzy stali się towarzyszami jego codziennego życia; przebywał z nimi w Ischl w Tyrolu, w Monachium i Paryżu³⁶.

Zachowane opinie o Felińskim z okresu paryskiego były jednoznaczne: „bystry”, „wyształcony i kształcący się pilnie”, „wiele obiecujący”. Słowacki wysoko cenił przyjaciela, nazywał go „skarbem” i „brylantem”, pisał o nim: „wszyscy go tu ukochali, szanując, postępki jego były anielskie, wiedza rozkwitająca: stanie się kiedyś chwałą naszą”, a nawet mu prorokował: „Pewnego dnia oznajmił mi z radością, że widział wielką gwiazdę, świecącą nad jego głową i rozmodlone tłumy klęczące u jego stóp w świątyni”³⁷. Chory Juliusz Słowacki zmarł na rękach Felińskiego, który tę smutną wiadomość przekazał jego rodzinie: „Z boleścią patrzyłem, jak gaśł co chwila, i nareszcie 3 kwietnia na moim ręku skończył”³⁸. Przy mogile poety dojrzała decyzja Felińskiego poświęcenia się Bogu w kapłaństwie; na tej drodze chciał służyć Bogu, bliźnim i ojczyźnie.

3.2. DUSZPASTERZ, SPOŁECZNIK, OJCIEC DUCHOWNY, PROFESOR, ARCYBISKUP I ZESŁANIEC

Rok 1851 otworzył nowy etap w życiu Felińskiego. W wieku 29 lat wstąpił do Seminarium Duchownego w Żytomierzu, po roku kontynuował studia w Akademii Duchownej w Petersburgu, gdzie w 1855 r. otrzymał święcenia kapłańskie. W Akademii interesował się problematyką wychowawczą, skoro napisał pracę kan-

³⁴ Zob. List Felińskiego do matki, 16 marca 1847, Sokołówka, nr 51.

³⁵ List Felińskiego do Jana Koźmiana, 15 paźdz. 1848, Paryż, oryg., PAN, Kraków, rkps 2213, t. 1, k. 117-118v.

³⁶ Zob. List Felińskiego do matki, 19 grudnia 1848, Monachium, n. 65; Z.S. Feliński, *Pamiętniki*, s. 369-370.

³⁷ M. Godlewski, *Tragedia arcybiskupa*, s. 18.

³⁸ Por. List Felińskiego do Teofila Januszewskiego, 7 kwietnia 1849, Paryż, kopia, ARM F-c-12, nr 14, s. 34-38.

dydakcją z teologii moralnej „o obowiązkach rodziców względem dzieci”³⁹. Pracując w parafii św. Katarzyny, zdobywał doświadczenia wychowawcze jako duszpasterz, kaznodzieja, spowiednik oraz nauczyciel łaciny i matematyki w szkołach dominikańskich. Działalność jego miała także aspekt społeczny, gdyż zainteresował się losem sierot. Dla nich w 1856 r. zorganizował ochronkę, a w 1857 r. zgromadzenie zakonne pod nazwą Rodzina Maryi; dla zakładu napisał ustawę, a dla zgromadzenia – Regułę. Pisano o nim do Rzymu: „Pełen godności, skromności, roztropności”, „pracowity i wykształcony”, ma zalety „doskonałego kapłana”⁴⁰.

W 1857 r. ks. Feliński został powołany na kapelana i ojca duchownego alumnów Akademii Duchownej w Petersburgu, a dwa lata później powierzono mu katedrę filozofii. Z poświęceniem oddał się formacji kleryków, zaszczepiając w ich sercach gorliwość apostołską, umiłowanie Kościoła, wierność Stolicy Apostolskiej, a także miłość ojczyzny. Nie poprzestawał na konferencjach i wykładach kursowych, ale udzielał im wielu „przyjacielskich rad”⁴¹. Jednocześnie utrzymywał kontakty ze Stolicą Apostolską⁴².

Jako Pasterz archidiecezji, Feliński zwrócił uwagę na religijne wychowanie i nauczanie dzieci i młodzieży. Księży zobowiązał do zakładania szkół parafialnych i zakładów wychowawczych, aby przez nie odrodzić naród i stworzyć niejako nowe pokolenie ludu „prawdziwie wiernego, trzeźwego, uczciwego i moralnego”. Rzucił hasło: „Pracujmy szczerze, bo pracujemy dla przyszłości”⁴³. Sam założył sierociniec i szkołę na Woli i oddał je pod opiekę sióstr Rodziny Maryi (1862)⁴⁴. Podczas zesłania otoczył opieką katolików Jarosławia i polskich zesłańców syberyjskich; uczył dzieci religii; wspomagał materialnie siostry Rodziny Maryi oraz napisał dla nich cykl nauk ascetycznych, które do dziś są podstawą ich formacji zakonnej⁴⁵; oddziaływał na katolików świadectwem życia oddanego Bogu.

Po powrocie z wygnania abp Feliński zwrócił szczególną uwagę na wychowanie dziewcząt na wzór Matki Polki, strażniczki ogniska domowego, wychowawczyni narodu. Odwiedzał zakłady wychowawcze we Lwowie, szkoły sióstr Niepokalanek

³⁹ Listy Felińskiego do matki, 7 stycznia i 22 lutego 1855, Petersburg, nr 112-113.

⁴⁰ Z listu Józefa Pierlinga, w: A. Boudou, *Stolica święta a Rosja. Stosunki dyplomatyczne między nimi w XIX stuleciu*, t. 2 (1848-1883), Wyd. Księży Jezuitów, Kraków 1930, s. 105.

⁴¹ Z.S. Feliński, *Przyjacielskie rady*, oprac. M. Duma, Gaudium, Lublin 2009; por. tenże, *Konferencje duchowne*, wyd. 3, Wyd. UAM WT, Poznań 2002.

⁴² Relacje Felińskiego o stanie Kościoła katolickiego w Rosji do dziś są przechowywane w zbiorach Archiwum Watykańskiego, Affari Ecclesiastici Straordinari (A.E.S.), „Carte di Russia e Polonia”, vol. 15-16.

⁴³ Pismo konsystorza warszawskiego, 30 czerwca 1862, Archiwum Parafialne w Grójcu, *Akta dekanatu*, t. 4, s. 715-722, cyt. s. 717; Z.S. Feliński, *Pamiętniki*, s. 548.

⁴⁴ Por. *Kronika*, „Gazeta Polska” [Warszawa] 1962, nr 51, nr 60.

⁴⁵ AGAD, *Centralne Władze Wyznaniowe w Królestwie Polskim*, vol. 278-279: Fundusze abp. Felińskiego; Z.S. Feliński, *Pamiętniki*, s. 595-608; tenże, *Listy ascetyczne*, kopie, ARM F-c-22.

w Jazłowcu i Niżniowie, opublikował sagę rodzinną: *Paulina, córka Ewy Felińskiej* (1885), dając młodzieży wzór matki i siostry, oraz *Konferencje o powołaniu* (1890). Zajął się reorganizacją zgromadzenia Rodziny Maryi i przy pomocy sióstr otworzył nowe instytucje wychowawcze: w Czerniowcach (1884), szkołę ludową w Dźwiniacze (1885), internat Seminarium Nauczycielskiego we Lwowie (1891), zakład naukowo-wychowawczy w Łomnie (1895)⁴⁶. Wszystkie służyły wychowaniu dzieci i młodzieży w duchu katolickim i narodowym.

4. ZASADNICZE WSKAZANIA WYCHOWAWCZE Z.S. FELIŃSKIEGO

Arcybiskup Feliński wielką wagę przywiązywał do wychowania młodego pokolenia, które uważał za skarb Kościoła i narodu. Wprawdzie nie pozostawił całościowego opracowania systemu wychowawczego, ale z jego pism, konferencji oraz statutów, programów i reguły zakonnej wyłania się konkretny model wychowawczy. Źródłem inspiracji wychowawczych – jak wspomniano – była jego rodzina i doświadczenia życiowe. Interesował się tematyką wychowawczą u różnych autorów, śledził praktyki i metody wychowawcze krajowe i zagraniczne. W okresie organizacji pierwszego zakładu dla sierot i opracowania reguły dla zgromadzenia Rodziny Maryi w Petersburgu sięgał do wzorów dominikańskich i jezuickich, wizytek i sióstr ubogich z Wilna, a także do zagranicznych osiągnięć wychowawczych⁴⁷.

Feliński był zafascynowany systemem wychowawczym propagowanym przez dwóch autorów: J.H. Pestalozziego (1746-1827), szwajcarskiego pedagoga i pisarza, zwanego ojcem szkoły ludowej, oraz F.A.F. Dupanloupa (1802-1878), francuskiego autora trzutomowego dzieła o wychowaniu; z zainteresowaniem studiował dwa jego pierwsze tomy dotyczące początkowego wychowania i nauczania⁴⁸. Korzystał z pism duchowych św. Franciszka Salezego (1567-1622), francuskiego teologa i filozofa, który w życiu dawał pierwszeństwo miłości. Chętnie też sięgał do doświadczeń wychowawczych św. Jana Bosko (1815-1888), genialnego wychowawcy, który propagował wychowanie oparte na Prawie Bożym i Ewangelii oraz trafiał do serc młodzieży poprzez miłość⁴⁹.

⁴⁶ Zob. Korespondencja abp. Felińskiego z lat 1883-1895, z m. Marceliną Darowską; listy do Karola i Eufemii Rogawskich; do hr. Jadwigi i Marii Zamoyskich, kopie w ARM F-c-2, F-c-3, F-c-11 (oryg.), F-c-15.

⁴⁷ List abp. Felińskiego do brata Juliana, 5 paźdz. 1857, Petersburg, nr 184, oryg., ARM F-c-4.

⁴⁸ Zob. Listy Felińskiego do matki, 10 grudnia 1856, nr 131, 14 sierpnia 1858, nr 142, 29 grudnia 1858, nr 144; przesłał matce dwa pierwsze tomy dzieła Dupanloupa; myślał o ich przetłumaczeniu na język polski.

⁴⁹ Por. Helena Terlifaj, *Duch Rodziny Maryi i jego rozwój na odcinku mojego życia w Zgromadzeniu, Cieclocinek* 1956, rkps, ARM F-i-8.

Główne idee i zasady wychowawcze abp. Felińskiego dotyczą zarówno dzieci jak i personelu wychowującego, wzajemnie się zająbiają i przenikają; można je ująć w następujących punktach:

- Rodzina, duch miłości rodzinnej – naturalne środowisko wychowawcze – ma fundamentalne znaczenie i stwarza optymalne warunki w procesie opieki, początkowego wychowania i nauczania dziecka; z własnego doświadczenia wiedział, że formacja w tym okresie ma wpływ na całe życie człowieka.
- Dzieciom osieroconym, opuszczonym, powierzonym opiece siostr, należy stworzyć w domach dziecka, zakładach, w ochronkach i przedszkolach warunki zbliżone do domu rodzinnego, by stały się dla nich nowym domem rodzinnym, zastąpiły im ciepło ogniska domowego, by ożywiały je duch miłości i dobroci, aby atmosfera szczerości i zaufania, zbliżona do rodzinnej, dawała dzieciom bezpieczeństwo i odpowiednie warunki rozwoju.
- Wychowanie dziecka należy rozpocząć od lat najwcześniejszych; stopniowo, systematycznie, wytrwale i cierpliwie prowadzić proces wychowania i nauczania, dostosowany do poziomu rozwoju dziecka i jego możliwości⁵⁰.
- Należy wychowywać dziecko na podstawie Prawa Bożego, Dekalogu, w duchu Ewangelii, dać mu mocny fundament wiary, miłości Boga, zaufania Opatrzności, w atmosferze miłości i pokoju.
- Powinno się otoczyć dziecko atmosferą religijną i systematycznie, od lat najmłodszych, włączać je w rytm życia chrześcijańskiego; starać się, by atmosfera domu tchnęła miłością Boga.
- Trzeba systematycznie uczyć dziecko poznawania Boga, rozmowy z Bogiem, modlitwy, dostrzegania Boga poprzez dzieła stworzone, piękno przyrody; łączyć miłość Boga z miłością bliźniego; szczerą modlitwą dziecięca może być środkiem do spotkania z Bogiem, a w Bogu z bliźnimi, tak by obejmowała ona wszystkie sprawy i sytuacje życiowe⁵¹.
- Należy włączać dziecko w społeczność wiernych Kościoła, w liturgię, życie sakramentalne, w uroczystości i piękno okresów roku kościelnego, w obowiązki płynące z wiary; jest to jednocześnie wychowanie do miłości; według abp. Felińskiego, „Kościół, co będąc sam owocem miłości, wszystkie swe dzieci przede wszystkim do miłości prowadzi”⁵².
- Trzeba traktować dziecko indywidualnie, osobowo, stosownie do wieku i możliwości poznawczych, budzić i rozwijać jego osobiste „talenty”.

⁵⁰ Zob. K. Archacka, *Koncepcje wychowania świętego abp. Zygmunta Szczęsnego Felińskiego zawarte w systemie wychowawczym Siostr Franciszkanek Rodziny Maryi*, Brwinów, 17 VIII 2014, s. 6 (tekst u autorki).

⁵¹ Por. List Felińskiego do matki, 10 grudnia 1849, nr 75.

⁵² Z.S. Feliński, *Konferencje o powołaniu*, wyd. 2, Wyd. UAM, WT, Poznań 2001, s. 331.

- Dziecko należy traktować z szacunkiem, pamiętać o jego godności osobowej, o tym, że jest dzieckiem Bożym, i w tym wymiarze układać stosunki wzajemne dzieci w grupie i do starszych w środowisku; uczyć je szacunku dla bliźnich; wychowywać je do pokojowego współistnienia, w duchu „braterstwa ewangelicznego”.
- Należy wdrażać dziecko systematycznie do pracy, zaczynając od zajęć najprostszych, uczyć poszanowania pracy i odpowiedzialności za swoje czyny, hartując wytrwałość, cierpliwość; wychowywać społecznie i praktycznie – „przez pracę i do pracy”.
- Powinno się uczyć dzieci wdzięczności wobec Boga i ludzi; Feliński zachęcał: „dziękujmy Bogu za to, co jest”; za nieustanną opiekę Bożą; za wszelkie dary⁵³.

Arcybiskup Feliński zwracał uwagę na chrześcijańskie wychowanie dzieci, kreślił programy i zasady, jak kształtować ich charakter, wolę, wyrabiać dobre nawyki, ale też dużo uwagi poświęcał tym, którzy wychowują, tj. siostrom wychowawczyniom i personelowi pomocniczemu. Wymagał wysokich kwalifikacji w zakresie przygotowania intelektualnego i zawodowego, teoretycznego i praktycznego oraz dobrze ukształtowanej osobowości, dojrzałości emocjonalnej, autorytetu, miłości dzieci, solidnego traktowania obowiązków wychowawczych. Oto zasadnicze wskazania, rady i wymagania Założyciela:

- Wysokie wyrobienie duchowe osób biorących udział w procesie wychowania dzieci, gdyż świadectwo ich życia jest wzorem i przykładem dla wychowanków.
- Wiara w Boga, wypływająca z niej miłość i bezgraniczna ufność w pomoc Bożą, duch Ewangelii; „Naśladowanie Jezusa, by się w Jezusa przemienić – oto alfa i omega doskonałości chrześcijańskiej i jedyny cel pracy wewnętrznej”⁵⁴.
- Wierność, gorliwość i sumienne wypełnianie obowiązków wychowawczych.
- Autorytet i miłość wychowawczyni oraz jej macierzyńska troska ogarniająca wszystkie wychowywane dzieci i każde z osobna, indywidualnie.
- Stwarzanie pogodnej atmosfery w procesie wychowawczym: podczas zajęć edukacyjnych, w czasie zabawy, w próbach wdrażania dzieci do drobnych czynności – do pracy.
- Troska o wychowanie dzieci „w zgodzie i jedności”, z jednoczesnym poszanowaniem różnorodności; uważał, że tak jak w rodzinie każde dziecko jest inne, także w domu dziecka czy ochronce trzeba uszanować indywidualne cechy każdego wychowanka, czuwać nad jego rozwojem społecznym; wy-

⁵³ Listy Felińskiego do matki, 31 stycznia, 15 paźdz. 1848, 10 grudnia 1849, nr 56, 61, 75.

⁵⁴ Z.S. Feliński, *Konferencje duchowne*, s. 444.

chowować dziecko do jedności, z jednoczesną akceptacją inności drugiego człowieka⁵⁵.

- Troska o czystość serc wychowanków, o ich czyste sumienie, o kształtowanie w nich wrażliwości. Uważał, że jest to skarb otwierający dziecko na miłość Boga i bliźniego, na dobro i piękno moralne, na piękno otaczającego świata: „chcąc umiłować bliźniego wedle woli Bożej, potrzeba naprzód nauczyć się kochać Boga nade wszystko, a następnie umiłować należycie samego siebie, aby wedle tej miary umiłować też bliźniego”⁵⁶.
- Stosunek do bliźnich opierający się na miłości Boga, „miłość braterska dla bliźnich” jako nieoceniona wartość; tylko w Chrystusie „można uznać wszystkich bliźnich za braci”⁵⁷.
- Przyjaźń – skarb w życiu człowieka, także w procesie wychowania.
- Zaufanie i szacunek uważał za fundament w stosunkach wychowawcy i wychowanka.
- Troska o dobre imię bliźniego; miłość bliźniego skłaniająca do wyrozumiałości wobec innych, do troski o ich dobre imię.
- Wychowanie w duchu prawdy, w atmosferze prawdy, w stałości zasad, jak pisał: „Byśmy za prawdę szli choć na stos”⁵⁸.
- Wysokie pojęcie ideału moralnego, samokrytyki i samoanalizy, zastanawiania się nad swym postępowaniem; nie ufał własnym siłom, liczył na pomoc Bożą.
- Oderwanie serca od dóbr materialnych; uważał, że „człowiek, co do wyższych celów dąży, potrzebuje tylko zaspokoić pierwsze potrzeby życia”; myśli i pragnienia kierował ku wartościom duchowym, „w tę stronę, gdzie każde nabycie pozostaje na wieki”⁵⁹.
- Wychowawca (wychowawczyni) to dobry Polak, patriota, miłujący swój kraj; powinien zaszczeniać w sercach wychowanków miłość ojczyzny, kraju rodzinnego, jego piękna, kultury i tradycji, poczucia godności narodowej, z jednoczesnym poszanowaniem innych narodowości, ich języka, kultury, religii⁶⁰. Patriotyzm to jedna z cech humanizmu, a zarazem religijności samego abp. Felińskiego i jego epoki; miłość Ojczyzny, którą promieniował i propagował w swoim środowisku, jest godna ożywienia także w dzisiejszej rzeczywistości.

⁵⁵ Por. List Felińskiego do matki, 16 marca 1847, nr 51.

⁵⁶ Z.S. Feliński, *Konferencje duchowne*, s. 444.

⁵⁷ Por. Listy Felińskiego do matki, 23 kwietnia 1841, nr 12; do brata Alojzego, 7 maja 1847, nr 162.

⁵⁸ *Pamiętniki Jadwigi Zamoyskiej*, Londyn 1961, oprac. M. Czapska, wyd. B. Świdorski, s. 126; Z.S. Feliński, *Nowy wianuszek majowy*, ZSFRM, Lwów 1906, s. 98.

⁵⁹ List Felińskiego do matki, 15 paźdz. [1848], nr 61.

⁶⁰ Zob. T.A. Frącek, *Błogosławiony*, s. 129-134; K. Skoczylas, *Personalizm wychowania katolickiego i sprawa narodowa*, Chorzelów 2014, s. 1-14 (tekst u autorki).

Powyższe idee, zasady i metody wychowawcze odgrywały ważną rolę w całym procesie edukacyjnym proponowanym przez Felińskiego, obejmowały wszystkie aspekty integralnego wychowania dziecka, i to od lat najmłodszych, na szlachetnego, wartościowego człowieka, chrześcijanina, dojrzałego emocjonalnie, przygotowanego do samodzielnego życia, zdolnego do podejmowania odpowiedzialnych funkcji w społeczeństwie. W okresie niewoli narodowej cały system wychowawczy Felińskiego miał także na celu odrodzenie społeczeństwa, w perspektywie odzyskania niepodległości Polski; dostrzegał znaki tego odrodzenia w narodzie i ufał, że Polska powstanie wolna dzięki Bożej Opatrzności⁶¹.

5. REALIZACJA IDEI WYCHOWAWCZYCH ZAŁOŻYCIELA PRZEZ SIOSTRY RODZINY MARYI

Zgromadzenie Rodziny Maryi powstało w wyjątkowych okolicznościach, w samej stolicy Cesarstwa Rosyjskiego, w okresie ostrych przepisów ograniczających działalność Kościoła i zakonów⁶². Przez 60 lat rozwijało się w ukryciu, pod osłoną instytucji dobroczynnych, a choć wzięło początek na obcej ziemi, w Petersburgu (1857), to jednak od początku służyło polskim dzieciom i mocno związało swą historię z dziejami narodu. Duch służby i wychowanie dzieci nadawały kierunek działalności sióstr, na co wskazują ewangeliczne cytaty, jakie Założyciel umieścił w regule:

Syn Człowieczy nie przyszedł, aby Mu służono, lecz żeby służyć (Mk 10,45).

Kto by przyjął jedno takie dziecko w imię moje, Mnie przyjmuje (Mt 18,5).

Zgodnie z duchem Założyciela, siostry Rodziny Maryi spieszyły wszędzie tam, gdzie wylaniały się największe potrzeby Kościoła i Ojczyzny. Taką działalność prowadziły najpierw w Rosji carskiej, od Petersburga na północy aż po Odessę i Jałtę na Krymie na południu, gdzie ich zakłady dla sierot i ubogich stawały się jednocześnie ośrodkami katolickiego kultu religijnego. Od 1862 r. siostry rozwijały działalność oświatowo-wychowawczą i opiekuńczą w Warszawie i jej okolicach, a od 1884 r. taką samą akcją prowadziły w Galicji. Okresowo pracowały w Danii, Jugosławii i Rumunii, a w 1906 r. powędrowały za polskimi emigrantami do Brazylii, by nieść ich dzieciom oświatę, podtrzymywać wiarę ojców i ducha narodowego. Włączyły się w nurt niesienia oświaty poprzez szkoły

⁶¹ Zob. Z.S. Feliński, *Pod wodzą Opatrzności*, ZSFRM, Warszawa 2010.

⁶² Zob. T. Frącek, *Rodzina Maryi – dzieło służi Bożego abp. Z.Sz. Felińskiego*, WAW 65(1975), nr 9-11, s. 503; zob. też, *Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi – działalność na przestrzeni 150 lat*, w: *Rodzina Maryi – dzieło bł. Z.Sz. Felińskiego 1857-2007*, Wyd. Karmelitów Bosych, Kraków 2009, s. 85-163.

i ochronki na wsi Małopolski Wschodniej, a następnie w Wielkopolsce. W okresie międzywojennym zakładały domy dla sierot, w latach I i II wojny światowej niosły pomoc sanitarną w szpitalach wojskowych, opiekowały się wysiedlonymi. Podczas okupacji niemieckiej i holokaustu otworzyły serca i drzwi swych domów dla dzieci żydowskich, a czyniły to, idąc za głosem sumienia, ze świadomością, że za to grozi śmierć.

W myśl wskazań Założyciela, siostry kierowały swoją działalność ku rodzinie, przede wszystkim ku dzieciom pozbawionym ciepła ogniska domowego, a także niosły posługę ludziom chorym i bezdomnym, dla których zabrakło miejsca w rodzinie. Działalność sióstr wypływała z potrzeb czasu i sytuacji ekonomiczno-społecznej kraju. Specyfiką ich systemu wychowawczego była pokora i prostota w sposobie ubożego życia, radość i poprzestawanie na małym, miłość w relacjach sióstr i podopiecznych oraz atmosfera rodzinna w zakładach, szkołach i ochronkach⁶³. Poniżej ukážemy działalność wychowawczą sióstr na przykładzie wybranych placówek dla dzieci.

5.1. ZAKŁAD W PETERSBURGU PRZY 14 LINII

Pierwszym i największym ośrodkiem Sióstr Rodziny Maryi była Ochrona dla sierot założona przez ks. Felińskiego w Petersburgu (1856), mająca siedzibę przy kościele św. Katarzyny, a następnie we własnym domu na Wasilewskiej Wyspie przy 14 Linii nr 25. Tu przez 50 lat koncentrowała się wychowawcza, oświatowa i charytatywna działalność sióstr Rodziny Maryi. Dzięki ks. Felińskiemu i matce przełożonej F. Dymman zakład stał na wysokim poziomie i oddał nieocenione usługi ubogim katolikom narodowości polskiej. Obejmował działy: ochronka dla dziewcząt oraz szkoła dla dzieci miejscowych i przychodnich; schronisko dla staruszek i szpitalik dla chorych; szwalnia oraz pracownia szat liturgicznych. Instytucja Rodziny Maryi zyskała sławę najlepszego zakładu wychowawczego w stolicy Rosji. Do założenia w 1884 r. Towarzystwa Dobroczynności w ich zakładzie skupiała się cała „dobroczynna i patriotyczna działalność publiczna społeczeństwa polskiego w Petersburgu”⁶⁴.

Na rozwój zakładu duży wpływ miały: legalizacja statutu, pomoc wpływowych protektorek i kierownictwo ks. Felińskiego, który pisał: „Zamiarem jest naszym urządzić ten dom w taki sposób, żeby bez żadnej odmiany zakładać było można

⁶³ Por. K. Skoczylas, *Personalizm wychowania katolickiego i sprawa narodowa*, s. 13.

⁶⁴ Zob. S. Ptaszycy, *Z moich wspomnień z nad Newy*, w: *Z murów św. Katarzyny. Księga pamiątkowa b. wychowanek i wychowanków Gimnazjum przy kościele św. Katarzyny w Petersburgu*, Wyd. Stowarzyszenia b. Wychowanek i Wychowanków Gimnazjum, Warszawa 1933, t. 1, s. 56-57.

podobne po wsiach i miasteczkach dla uczenia dzieci wiejskich i opatrywania niedołączonych starców. [...] Ja zaś wszystko, co mam albo mieć mogę, uważam za własność tej nowej rodziny”⁶⁵.

Ksiądz Feliński, zakładając Rodzinę Maryi, nie nawiązywał do tradycyjnych struktur zakonnych, ale stworzył nowy model organizacyjny i autentyczną duchowość opartą na Ewangelii. Zgromadzenie istniało tajnie, a działało na zewnątrz pod osłoną wspomnianego zakładu dla ubogich; siostry w ukryciu prowadziły życie zakonne zgodnie z regułą, chociaż nie nosiły stroju zakonnego. Tworzyły jednolitą rodzinę, bez podziału na chóry, bez kwesty i posagów; łączyły życie poświęcone Bogu z posługą bliźnim, i to najuboższym: sierotom, ubogim i chorym; egzystencja zgromadzenia opierała się na pracy. Osoby wstępujące do zgromadzenia odbywały formację zakonną i składały śluby⁶⁶.

Zakład petersburski miał filię w Mikołajówce, gdzie siostry wychowywały młodsze dzieci od 7 do 12 lat, i prowadziły nauczanie początkowe od I do IV klasy, w Petersburgu zaś przebywały dziewczęta od 12 do 20 lat, początkowo w liczbie 100, a następnie 160. W obu domach pracował liczny personel zakonny i kilka osób świeckich. Siostry opiekowały się także podrzuconymi niemowlętami, które wychowywały w Iłkuście, gdzie też pracowały w szpitalu i prowadziły dwie szkoły dla dzieci miejskich i wiejskich.

W opinii wychowanki zakładu petersburskiego, która zdobyła wykształcenie nauczycielskie, obydwa te domy „tworzyły wielką demokratyczną – chrześcijańską – skomunizowaną rodzinę, gdzie panowała równość i sprawiedliwość”. Kierunek wychowawczy był racjonalny: nauczanie solidne, przygotowanie młodzieży do życia poważne i przemyślane. „Wyrabianie tężyzny duchowej, niezłomnej postawy wobec przeszkód w dążeniu do najwyższego celu, oparte na zasadach moralnych. Odpowiednio do upodobań i zdolności młodzież otrzymywała wykształcenie”. Zakład czynił bardzo dużo dla wychowania i podniesienia umysłu polskiej kobiety. Siostry w wychowaniu dzieci i młodzieży stosowały system rodzinny i metodę „od serca do serca”, „dbając o wszystkie razem i każdą z osobna”⁶⁷.

Mikołajówka, położona nad brzegiem Newy, miejsce wychowania małych dzieci w ciągu całego roku, a jednocześnie letnisko dla starszych dziewcząt domu petersburskiego, była ośrodkiem zdrowia i wypoczynku, przyjemnych rozrywek, cudnych wycieczek do „rozległych lasów, przebogatych w zwierzynę, ptactwo, piękną, bujną roślinność, grzyby i jagody”⁶⁸. Program i metody pracy wychowawczej

⁶⁵ List ks. Felińskiego do matki, 20 kwietnia 1858, Petersburg, nr 141.

⁶⁶ Zob. T. Frącek, *Rodzina Maryi – dzieło służgi Bożego*, s. 504.

⁶⁷ M. Siemaszko, *Wspomnienia z Petersburga i Mikołajówki*, Warszawa b.r. [ok. 1950], s. 2-3, 5-6, ostatni cytat, s. 6, rkps, ARM Akta Zgromadzenia (AZ) X, 12.

⁶⁸ Tamże, s. 9-10.

siostr w Petersburgu i Mikołajówce – nauka i praca, wycieczki, zabawy, teatrzyk – opromienione atmosferą rodzinną, rozwijały umysłowe, manualne i artystyczne zdolności dziewcząt, były źródłem ich radości, a zarazem przygotowywały je do samodzielnego życia. Choć ich program nie zawierał sprecyzowanej teorii edukacyjnej, to jednak miał wiele cech wychowania integralnego⁶⁹.

5.2. ZAKŁAD NAUKOWO-WYCHOWAWCZY RODZINY MARYI W WARSZAWIE

Ważnym ośrodkiem naukowo-wychowawczym był założony przez abp. Felińskiego w 1862 r. dom w stolicy przy ul. Żelaznej 97, gdzie siostry prowadziły pensję i sierociniec, zwany też internatem, pod opieką komitetu świeckiego, oraz szkołę dla dzieci, która w roku założenia liczyła 600 uczniów z dzielnicy Wola⁷⁰. Gdy z powodu represji carskich szkoła została zamknięta (1884), siostry dalej prowadziły naukę pod osłoną szwalni. W 1904 r. przełożona F. Dymman postarała się o rządowe zatwierdzenie nowego Statutu Zakładu dla biednych dziewcząt, dostosowanego do ówczesnych potrzeb. W 1908 r. została wznowiona na Żelaznej szkoła 4-klasowa, a następnie 7-klasowa, która przetrwała do 1944 r.; nadal istniała szwalnia z tajnym nauczaniem. Otwarte jednocześnie przedszkole, za przerwami w latach wojny i PRL, nadal jest czynne.

Kierowniczką szkoły sióstr w latach 1908-1920, wspominając lata „przepracowane w gorliwej, świątobliwej atmosferze pracy sióstr Rodziny Maryi, a także inteligentnego, szlachetnego zespołu nauczycielstwa świeckiego”, wyrażała wdzięczność przełożonej m. Matyldzie Getter za jej „bezinteresowną, anielską dobroć serca i przykład chrześcijańskiej miłości bliźniego”, za wrażliwość serca na niedolę bliźnich, za troskę „o najwyższą wewnętrzną jakość człowieka oraz jego użyteczność dla społeczności ludzkiej”⁷¹.

W opinii uczennicy szwalni w latach 1908-1911: „Zakład ten dawał nie tylko gruntowne wychowanie w duchu katolickim, ale także uczono tu, obok szycia, języka polskiego i historii. [...] Szycie jednak było tylko zewnętrzną pokrywą systematycznego tajnego nauczania”⁷². Inna wychowanka pisała: „Stale żyję wspomnieniami, bo nie da się wykreślić z pamięci jedenastu lat spędzonych

⁶⁹ Siostry Rodziny Maryi utraciły placówki w Petersburgu i wszystkie swoje domy w Rosji carskiej przez połączenie z francuskim zgromadzeniem Sióstr Franciszkanek Misjonarek Maryi w 1908 r.

⁷⁰ Por. List abp. Felińskiego do Piusa IX, 8 paźdz. 1862, Warszawa, ASV, A.E.S.: „Carte di Russia e Polonia”, vol. 16, k. 213-217.

⁷¹ M. Siemaszko, *Wspomnienia z Warszawy*, s. 17, 19-22, rkps, ARM AZ 12.

⁷² C. Wesołowska z Dziubulowskich, *Moje wspomnienia z Zakładu Sióstr Rodziny Maryi w Warszawie (1908-1910)*, spisała s. T. Frącek, Warszawa 1966, mps, ARM AZ X.

pod opieką sióstr Rodziny Maryi. Tu zostałam wychowana, pobierałam pierwsze nauki, otoczona kochającymi troskliwymi siostrami⁷³. Uczennica szkoły, która z powodu choroby matki znalazła się na Żelaznej (1936), zanotowała: „w gronie dziewcząt poczułam się dobrze, [...] a ułatwieniem w tym była panująca tu atmosfera rodzinnej życzliwości, wzajemnego szacunku i zaufania”⁷⁴. Z ośrodkiem na Żelaznej związany był Zakład św. Elżbiety przy ul. Hożej 53 (od 1874) oraz kolonia w Kostowcu (od 1877), która była ulubionym miejscem wakacyjnego odpoczynku dla dzieci i sióstr⁷⁵. Od 1927 r. kolonia „Szczęśnówek” w Ostrówku stała się nowym idealnym miejscem wypoczynku dla dzieci, które grupami spędzały tam letnie wakacje⁷⁶. Uczennica szkoły w latach 1938-1944, która do dziś odwiedza siostry, swoje wspomnienia zakończyła słowami: „Od tamtego czasu minęło wiele lat [...], lecz tych chwil spędzonych w szkole na Żelaznej zapomnieć nie mogę i uważam je za najszczęśliwsze w moim życiu”⁷⁷. Zakład, internat, szkoła to nie dom rodzinny, ale wychowanki musiały się tu czuć dobrze, skoro ciepło wspominają lata spędzone pod opieką sióstr na Żelaznej⁷⁸.

5.3. ZAKŁAD NAUKOWO-WYCHOWAWCZY W ŁOMNIE, POW. TURKA NAD STRYJEM

Był to ostatni ośrodek dla dziewcząt, założony przez abp. Felińskiego w czerwcu 1895 r., w uroczej, górzyściej okolicy nad Dniestrem. Otworzył on podwoje dla dziewcząt z ziem polskich trzech zaborów, a nawet z głębi Rosji; przez dziesięciolecie przechowywał ducha Założyciela i jego idee wychowawcze. O programie i metodach edukacyjnych w Łomnie informuje tekst zamieszczony w kronice zakładu pod datą 1903 r.:

O sposobie wychowania dzieci, przyjętym przez Rodzinę Maryi, powiedzieć można, że jest zastosowany do ducha i potrzeb czasu. Dzieci nasze nie są przeciążane drobiazgowymi przepisami – w zamian za to nie są pozostawione nigdy same [...]. Siostra

⁷³ List J.H.F. Pudykiewicz-Markiewicz do s. T. Frącek, 3 lipca 2007, Katowice, ARM AZ III 53 (wspomnienia byłych wychowanek).

⁷⁴ Tamże. Zob. także T. Błaszczuk, *Wspomnienia*, wydruk komputerowy, Izabelin 2004, s. 20, ARM AZ V 89.

⁷⁵ Por. M. Getter RM, *Wspomnienia*, ZSFRM, Warszawa–Niepokalanów 2007, s. 117, 122-124; S. Sadowska, *Wspomnienia*, Wola Gołkowska 1966, rkps, ARM AZ V 21.

⁷⁶ Por. T. Helman, *Wspomnienia*, s. 231-232, mps, ARM F-f-8.

⁷⁷ J. Kornatko-Adamczyk, *Moja szkoła, moje kajety*, Warszawa 2004, s. 52, rkps, ARM AZ X 10.

⁷⁸ Por. T.A. Frącek, „*Parva sed apta*”. *Dom Sióstr Rodziny Maryi w Warszawie na Woli. Szkic historyczny 1862-2012*, Wyd. SFRM (do użytku wewnętrznego), Warszawa 2012, s. 113.

jest z nimi nie jako surowy dozorca, ale raczej jako towarzysz i opiekun. Nie karą, bojaźnią i surowymi przepisami zastrzegane są dzieci nasze od złego, tylko wpływem moralnym, obrzydzeniem złego, zamiłowaniem dobra i piękna, staramy się dzieci nasze utwierdzić w cnocie, a nade wszystko nauka religii, miłość Boga, połączone z bojaźnią przekraczania praw Jego, rozbudzone są w sercach naszych wychowanek. Dajemy dzieciom naszym dużo swobody, staramy się pozyskać ich serca i zaufanie – nie budząc bojaźni, która rodzi fałsz i obłudę. Wpajamy, o ile to potrafimy, w serca ich przykazanie miłości ojczyzny, obowiązek pracy i ofiary dla własnej ziemi i braci. Jedność, praca i oszczędność to hasła, które pragniemy, żeby nasze wychowanki wyniosły z zakładu wraz ze wspomnieniem, że w nim znalazły drugą rodzinę⁷⁹.

O tej ogromnej swobodzie wspomina wychowanka Leonia Listwoń, która 4 lata w okresie międzywojennym uczyła się w Łomnie. Zanotowała ona: „Dziwna rzecz: nie pamiętam uczucia przymusu, strachu, konieczności. Wszystko szło swobodnie i łatwo. Siostry były wymagające, ale miały serdeczny stosunek do nas”⁸⁰. Ta wychowanka, późniejsza nauczycielka, mówi o solidnej podstawie naukowej, o pogłądowej metodzie nauczania, o atmosferze przyjaźni, jaka panowała między siostrami i wychowankami, o wspaniałym organizowaniu wolnego czasu, o wycieczkach, imprezach religijnych i patriotycznych, o wczuwaniu się siostr w sytuację dzieci osieroconych i pozostających z dala od rodziny⁸¹. Podobną opinię o Łomnie podaje inna wychowanka, która wstąpiła w szeregi siostr: „W Łomnie panował duch rodzinny, prostota w życiu, w umeblowaniu mieszkań siostr i dzieci, żadnych frykasów poza wielkimi świętami, a mimo to była radość, miłość do wszystkich i do tego ubożuchnego zacisznego zakątka. Dzieci były kochane przez każdą siostrę, nawet tę, która pracowała najdalej od Zakładu, gdzieś w polu czy przy chorych we wsi”⁸².

System wychowawczy Łomny wszechstronnie przygotowywał dziewczęta do samodzielności; temu celowi służyły m.in. różne kółka zainteresowań; jednym z najbardziej aktywnych i racjonalnie prowadzonych było „Kółko sceniczne” i prawdziwy teatr. „Kółko redakcyjne” wydawało gazetkę „Echo Gór”, z tekstami i ilustracjami, które wyrabiały talenty, a zarazem pełniły funkcję wychowawczą wobec młodszych dziewcząt⁸³. Kres tej wyjątkowej placówce w Łomnie położyła

⁷⁹ *Kronika Zakładu naukowo-wychowawczego dla dziewcząt zostających pod opieką Zgromadzenia SS. Rodziny Maryi, Łomna*, t. I: 1895-1935, s. 32, rkps, ARM, sygn. F-e-25.

⁸⁰ L. Listwoń, *Wspomnienia o Łomnie*, Skrzyszewy 2001, s. 1, 13, 14, rkps, ARM AZ VIII 87.

⁸¹ Por. tamże, s. 16, 18.

⁸² M. Ziółkowska, *Wspomnienia*, Poznań 1968, s. 28, rkps, ARM AZ V 29.

⁸³ *Kółko sceniczne w zakładzie*, mps, s. 1-9, załącznik do kroniki, ARM F-e-25. L. Listwoń, *Wspomnienia o Łomnie*, s. 19-20; „Echo Gór”. Jednodniówka wydana przez orłęta górskiego gniazda Łomny, 6 XII 1925, załącznik do Kroniki.

ostatnia wojna, działania nacjonalistów ukraińskich i repatriacja (1943-1946). Pamięć o niej jednak trwa wśród byłych wychowanek, które – rozproszone po świecie – zachowują wzajemne więzi.

Wychowywanie w powyższych placówkach miało charakter całościowy, integralny, brało pod uwagę wszystkie aspekty życia dziecka: wzrastanie i poznawanie, od formacji ludzkiej, poprzez duchową, religijną i patriotyczną, intelektualną i zawodową, w atmosferze miłości i wolności, swobody i odpowiedzialności. Warto dodać, że w szkołach i ochronkach prowadzonych przez siostry wychowanie i nauczanie nie ograniczało się tylko do integralnej formacji dzieci i młodzieży, ale miało większy zasięg, obejmowało ich rodziny i najbliższe środowisko miejskie lub wiejskie, wpływało na ożywienie życia religijnego i ducha patriotycznego, na podniesienie kultury, gospodarności, porządku i estetyki. Na ten dobroczynny wpływ zwrócił uwagę jeden z wizytatorów zgromadzenia we Lwowie⁸⁴.

Jak rozległą działalność prowadziły siostry Rodziny Maryi w okresie międzywojennym, świadczą cyfry z 1939 r. W trzech polskich prowincjach pracowało 1120 sióstr w 160 domach, które rozwijały działalność w 60 szkołach powszechnych, 44 sierocińcach, 58 ochronkach, 20 internatach, 17 domach dla starców, 14 szpitalach, 12 przychodniach i 79 ambulatoriach wiejskich. Siostry angażowały się także w prace w parafiach⁸⁵.

6. AKTUALNOŚĆ WSKAZAŃ WYCHOWAWCZYCH ZAŁOŻYCIELA W KONCEPCJI INTEGRALNEGO WYCHOWANIA

„Powołanie do Rodziny Maryi, według Założyciela, to wezwanie do współpracy z Chrystusem w szerzeniu Królestwa Jego na ziemi. Cel ten osiągają siostry przez dążenie do doskonałej miłości Boga i przez apostolską postugę bliźnim”⁸⁶. Podobnie jak dawniej, także dziś, choć w zmienionej rzeczywistości politycznej, społecznej, gospodarczej i kulturowej, siostry – w duchu ewangelicznej służby, zgodnie z charyzmatem – poświęcają się rodzinie, wychowaniu i nauczaniu dzieci i młodzieży, a także niosą pomoc chorym w szpitalach i zakładach, podejmują pracę apostolską w parafiach, w instytucjach kościelnych i dziełach miłosierdzia.

⁸⁴ Por. „Relacja o. Benignego Chmury o wizytacji przeprowadzonej w Zgrom. Sióstr Rodziny Maryi w Archidiecezji Lwowskiej w 1902”, ARM AZ, Lwów: Akta, rok: 1902; T. Frącek, *Rodzina Maryi*, s. 502, 504.

⁸⁵ Zob. T. Frącek, *Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi w latach 1939-1945*, Wyd. ATK, Warszawa 1981, s. 301 (seria: Kościół katolicki na ziemiach Polski w czasie II wojny światowej, t. XI).

⁸⁶ *Ustawy Rodziny Maryi albo służebnic ubogich*, cz. II, *Duch Rodziny Maryi*, Wyd. W.L. Anczyca i Spółki, Kraków 1888, art. 180, s. 81.

W tej działalności dają pierwszeństwo osobom najbardziej potrzebującym pomocy duchowej i materialnej⁸⁷.

Obecnie siostry, w duchu apostołskim, realizują swój zasadniczy cel: wychowanie i nauczanie dzieci i młodzieży, poprzez pracę w przedszkolach, szkołach, domach dziecka, ośrodkach wychowawczych i w instytucjach pomocy społecznej. Dbają o zaspokojenie potrzeb duchowych i materialnych wychowanków, o stworzenie atmosfery sprzyjającej ich wszechstronnemu rozwojowi, o wychowanie religijne i patriotyczne. W ten sposób starają się realizować koncepcję wychowania integralnego. Ukażemy to na przykładzie placówek wychowawczych w Szamotułach oraz przedszkoli: w Warszawie i Ostrowcu Świętokrzyskim.

6.1. PLACÓWKI WYCHOWAWCZE W SZAMOTUŁACH (WIELKOPOLSKA)

Dom Dziecka sióstr Rodziny Maryi w Szamotułach, sięgający początkami 1920 r., poprzez swoją 94-letnią historię gromadził wychowanków, chłopców i dziewczęta w różnym wieku, dla których istniało tu przedszkole i szkoła podstawowa. W ostatnich latach przeszedł wiele zmian, w związku z nowymi przepisami i koniecznością realizowania standardów określonych w państwowym ustawodawstwie.

Dawny Dom Dziecka⁸⁸, gromadzący w 1939 r. 157 dzieci, a po wojnie 90, zmienił nazwę na Zespół Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych „Rodzina Maryi”, a w ostatnich czasach przyjął miano: Placówki Opiekuńczo-Wychowawcze. Zostały one podzielone na trzy autonomiczne placówki, z nazwami zaczerpniętymi z Biblii: Kanaan, Sychem i Negeb. Przebywa w nich łącznie 74 dziewcząt i chłopców, od wieku niemowlęcego, aż do usamodzielnienia; większość to sieroty społeczne, pochodzące z rodzin dysfunkcyjnych. Wychowankowie, podzieleni na grupy wychowawcze liczące do 15 osób, mają zapewnioną całodobową opiekę, którą sprawuje 12 sióstr, z pomocą personelu świeckiego.

Siostry organizują i koordynują sprawne funkcjonowanie grup wychowawczych oraz starają się tworzyć jak najbardziej rodzinną atmosferę, aby dzieci mogły się czuć dobrze i bezpiecznie, odczuły ciepło matczynego serca, znalazły pomoc i radę, autorytet i wzór do naśladowania. Oddziałują także na wychowawców świeckich, by świadectwo ich życia, osobista kultura, postawa szacunku dla dzieci i pracy

⁸⁷ Zob. *Konstytucje i statuty Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi*, Warszawa 2011, art. 3-6.

⁸⁸ Działalność sióstr w Szamotułach jest opracowana na podstawie aktualnych programów wychowawczych Placówek oraz artykułu: A. Maciejewska RM, *Placówki opiekuńczo-wychowawcze w Szamotułach*, Poznań 2014, s. 1-5 (u autorki).

oraz właściwa relacja do Boga, Stwórcy wszelkiego stworzenia, były jak najlepszym przykładem i wsparciem dla wychowanków. Starają się, by dojrzała, pełna miłości i zrozumienia, owocna współpraca całego zespołu wychowawczego umożliwiała także nawiązanie przyjaznych i trwałych stosunków: między wychowawcami i wychowankami w grupie, pracownikami w Placówkach, nauczycielami w szkołach, do których dzieci uczęszczają, oraz przedstawicielami instytucji, z którymi Placówki pozostają w stałym kontakcie, ze względu na dobro podopiecznych.

Siostry i personel Placówek dokładają starań, by dzieci miały spokojne potrzeby bytowe i materialne. Ich mieszkanie, uczelnie i sale zabaw spełniają wymagane standardy i zapewniają odpowiednie warunki codziennego funkcjonowania. Umożliwiają im zdobywanie takich podstawowych umiejętności jak: zachowywanie należytej higieny osobistej, utrzymywanie porządku w rzeczach osobistych i wspólnych, wdrażanie do zajęć kulinarnych. Dzieci uczą się robić zakupy i załatwiać podstawowe sprawy urzędowe. Kontakty z wychowawcami, z koleżankami i kolegami umożliwiają dzieciom nabywanie umiejętności społecznych oraz nawiązywanie więzi personalnych. Wychowawcy starają się, by środowisko grupy tworzyło atmosferę domu, w którym wszyscy uczą się wzajemnego szacunku i odpowiedzialności, przestrzegają obowiązujących zasad, mają swoje prawa i obowiązki, dbają o wspólne dobro, razem pracują, razem się bawią i odpoczywają, nawzajem sobie pomagają. Służą temu zwykłe, codzienne sytuacje, rytm dnia oraz wspólne rozmowy, dyskusje, pogadanki. Wspólne wypełnianie obowiązków, wzajemna pomoc w lekcjach, troska o młodszych kolegów czy koleżanki, konieczność rezygnowania z własnych upodobań dla dobra innych uczą wrażliwości i są podstawą wychowania do miłości. Pokazują, że w życiu najważniejsze jest nie to, co się ma, ale to, kim się jest. W ten sposób realizowana jest koncepcja integralnego wychowania.

Siostry, podążając za wskazówkami Założyciela, dbają o duchową formację dzieci. Od lat najmłodszych uczą je obcowania z Bogiem, poprzez codzienną modlitwę, wspólne przeżywanie niedzielnej Eucharystii, przygotowanie do sakramentów świętych, uczenie czytania i słuchania słowa Bożego, rozmowy i dostrzeganie Boga w pięknie przyrody. Temu celowi służy także wspólne uczestniczenie w jasełkach, misteriach, przedstawieniach o świętych, w różnych pielgrzymkach, zjazdach i rekolekcjach. Nade wszystko jednak siostry się starają, by swoją postawą ukazywać dzieciom, że Bóg jest najlepszym Ojcem, który nas kocha. Nic tak nie pociąga do Boga prostego serca dziecka jak przykład dany mu przez tych, którzy na co dzień okazują mu miłość i troszczą się o jego dobro.

Ogromną część pracy wychowawczej pochłania troska o rozwój intelektualny wychowanków. Wielu z nich trafia do Szamotuł z dużymi brakami, trudnościami w nauce. Siostry i wychowawcy świeccy pomagają im uzupełniać zaległości szkolne, mobilizują do sumiennej nauki. W pracy tej ogromną pomocą są: psycholog, pedagog i logopeda. Wychowankowie mają możliwość rozwijania swoich

umiejętności i talentów poprzez udział w kółkach zainteresowań oraz warsztatach, organizowanych i działających na terenie Placówek.

Starania siostr o formację ludzką, duchową i intelektualną dzieci przyczyniają się do ich całościowego rozwoju oraz do kształtowania postawy dojrzałego człowieka, który w przyszłości będzie samodzielnie i odpowiedzialnie funkcjonować, wybierać w życiu właściwe wartości, zachowa wiarę w Boga, miłość i szacunek dla bliźnich. Na uwagę zasługuje fakt, że siostry ogarniają życzliwą troską także tych wychowanków, którzy już się usamodzielnili, utrzymują z nimi kontakty, organizują spotkania, a nade wszystko służą radą i matczynym sercem.

Dla całości obrazu działalności domu Rodziny Maryi w Szamotułach, w którym pracuje 45 siostr, warto dodać, że oprócz wspomnianych Placówek Opiekunczo-Wychowawczych: Kanaan, Sychem i Negeb, siostry prowadzą kilka innych dzieł, są to:

- Świetlica socjoterapeutyczna (od 1999) dla ok. 35 dzieci w wieku szkolnym;
- Warsztaty Terapii Zajęciowej (od 2001) dla ok. 35 dzieci i młodzieży;
- Dom Dziennego Pobytu (od 1999), z którego korzysta ok. 40 seniorów;
- Jadłodajnia, która działa od 2003 r. wydaje posiłki dla ok. 40 osób.

Dom w Szamotułach należy do Prowincji pw. św. Józefa, z siedzibą zarządu w Poznaniu. Na terenie tej Prowincji siostry, z pomocą świeckich wolontariuszy, prowadzą świetlice środowiskowe w Koszalinie, Mikstacie i Poznaniu, gromadzące od 20 do ponad 40 dzieci w wieku szkolnym. Zapewniają im opiekę, posiłek, pomoc w odrabianiu lekcji, prowadzą zajęcia manualne, kulinarne, przygotowują przedstawienia świąteczne i okolicznościowe, organizują wakacyjne wyjazdy, ugruntowują wiedzę religijną, uczą modlitwy i przygotowują do sakramentów świętych.

6.2. INTEGRALNE WYCHOWANIE DZIECI PRZEDSZKOLNYCH

Zagadnienie to prezentujemy na przykładzie dwóch wybranych przedszkoli prowadzonych przez Siostry Franciszkanki Rodziny Maryi w Warszawie i Ostrowcu Świętokrzyskim (Zgromadzenie prowadzi w Polsce 10 przedszkoli).

Przedszkole nr 217 w Warszawie przy ul. Żelaznej 97 jest instytucją publiczną oświatowo-wychowawczą, prowadzoną przez siostry pod nadzorem pedagogicznym Kuratorium Oświaty w Warszawie. Dyrektorka przedszkola, Rada Pedagogiczna i Rada Rodziców współdziałają ze sobą na podstawie Statutu⁸⁹.

⁸⁹ Wychowanie w Przedszkolu siostr Rodziny Maryi w Warszawie jest opracowane na podstawie statutu przedszkola, jego programu edukacyjnego oraz relacji siostry dyrektor Leny Błaszczak, Warszawa, 7 IX 2014.

Przedszkole Sióstr Rodziny Maryi postawiło sobie ważne zadanie: „Jesteśmy Przedszkolem pragnącym stworzyć klimat współpracy i współdziałania całej społeczności przedszkolnej dla zapewnienia naszym wychowankom wszechstronnego rozwoju osobowego w duchu wartości rodzinnych i chrześcijańskich”⁹⁰. Sięga także do idei wychowawczych i wskazań Założyciela. Dostosowuje program i metody działania do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka. Rozwija u dziecka świadomość przynależności do wielkiej Rodziny Bożej; koncentruje nauczanie na wrodzonej potrzebie dziecka dokonywania odkryć otaczającego świata; rozwija je emocjonalnie, społecznie i intelektualnie; dostarcza dziecku okazji do obserwacji i odkrywania wszystkiego, co je otacza; naucza poprzez praktykę różnych czynności; stwarza okazję do kreatywnego myślenia. Współpracuje z rodzicami w celu ujednoczenia oddziaływań wychowawczych, by przygotować dzieci do podjęcia obowiązku szkolnego.

Przedszkole ma siedzibę w centrum miasta, a posesję tę zakupił w 1862 r. abp Zygmunt Szczęsny Feliński, który zorganizował tu sierociniec i szkołę dla ubogich dzieci pod opieką sióstr Rodziny Maryi. Od tego czasu, poprzez lata niewoli narodowej, kataklizmy wojenne i okres odzyskanej wolności, siostry wychowywały dzieci i uczyły je w szkole jawnej lub tajnej. Przedszkole zajmuje osobny budynek oraz plac zabaw, sale do zajęć edukacyjnych i zabaw; sprzęt i wyposażenie dostosowane są do wieku i potrzeb dzieci. Przedszkole sióstr jest placówką ogólnodostępną dla dzieci od 3 do 5 lat, liczy 75 przedszkolaków, podzielonych na trzy grupy; zajęcia prowadzi wykwalifikowana kadra sióstr nauczycielek, z pomocą personelu świeckiego i specjalistów, zapewniając dzieciom bogatą ofertę edukacyjną.

Na szczególną uwagę zasługuje wyjątkowa współpraca kierownictwa przedszkola i personelu wychowawczego z rodzicami dzieci, organizowanie wspólnych zebrań, imprez narodowych i religijnych na miejscu, na wycieczkach, piknikach, zimowiskach, które są ważnym czynnikiem integracyjnym, zacieśniają więzy wzajemnego zaufania, współpracy i przyjaźni. Rodzice nie tylko uczestniczą w przedstawieniach i występach dzieci, ale także pomagają w wystroju sal, a na zakończenie roku przedszkolnego sami przygotowują przedstawienie w plenerze na zielonym placu zabaw w ogrodzie, a jego widzami są ich dzieci, rodziny, kadra nauczycielska i wychowawcza przedszkola. Przedszkole ma dużą grupę absolwentów, którzy doceniając jego wartości wychowawcze, rezerwują miejsca dla kolejnych pokoleń.

W przedszkolu obowiązuje ramowy rozkład dnia, odpowiednio zmodyfikowany dla poszczególnych grup, obejmujący zajęcia edukacyjne, zabawy, posiłki. W rytm zajęć wchodzi zabawy indywidualne i w grupach, organizowane według

⁹⁰ „Koncepcja pracy”. *Przedszkole nr 217 Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi*, Warszawa 2014, s. 2.

zainteresowań dzieci i inspirowane przez nauczycielkę. Zajęcia edukacyjne prowadzone są według programu i planów dostosowanych do grup wiekowych. Personel zwraca uwagę na rozwijanie umiejętności samoobsługowych i estetycznych, przestrzeganie zasad higieny i kulturalnego zachowania. Dzieci wdrażane są także do czynności organizacyjno-porządkowych. Program przewiduje kształtowanie poczucia Bożej Opatrzności poprzez wspólną modlitwę poranną i pogadanki.

Specjaliści prowadzą obserwację rozwoju każdego dziecka, rozpoznają jego możliwości, potrzeby i trudności, oferują różne formy pomocy psychologicznej, pedagogicznej i logopedycznej; prowadzą indywidualne zajęcia z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zapewniają współpracę z nauczycielkami, konsultacje i instruktaż merytoryczny dla rodziców; organizują spotkania informacyjne grupowe lub indywidualne dla rodziców i nauczycieli poszczególnych grup. Kadra edukacyjna przedszkola organizuje liczne spotkania integracyjne, teatryki, koncerty, konkursy, spotkania z ciekawymi ludźmi różnych zawodów, wycieczki, zimowiska w górach, wyjazdy nad morze, zwiedzanie historycznych miejscowości, warsztaty i pikniki.

Dużą wagę przywiązują siostry do spotkania dzieci z Bogiem w całym rytmie wychowania religijnego: modlitwa w przedszkolu, nawiedzenie kaplicy – intencje dzieci, pogadanki religijne, katecheza, spotkanie z Biblią. Organizują co miesiąc Mszę świętą z udziałem dzieci, ich rodziców, rodzeństwa i szerszego kręgu rodzinnego, połączone z żywym udziałem w liturgii.

W przedszkolu siostry utrzymują klimat rodzinny, współdziałania całej społeczności i współpracy z rodzicami. Zapewniają swym wychowankom wszechstronny, integralny rozwój w duchu wartości rodzinnych i chrześcijańskich, uświadamiając im przynależność do wielkiej rodziny Bożej. Dostosowują nauczanie do indywidualnych możliwości dzieci, dostarczając okazji do obserwacji i odkrywania otaczającego świata. Poprzez zajęcia edukacyjne, zabawy, imprezy, konkursy, spotkania i wycieczki stwarzają okazję do rozwoju wartości poznawczych i kreatywnego myślenia, starają się też nie zaniedbywać aspektu praktycznego. Rozwój emocjonalny, intelektualny i społeczny ukierunkowują na przygotowanie dzieci do radosnego i pełnego pokoju wrastania w środowisko oraz spokojnego podjęcia obowiązku szkolnego.

Dom Sióstr Rodziny Maryi w Ostrowcu Świętokrzyskim, przy ul. Grabowieckiej 15, założony w 1936 r., służył dzieciom przedszkolnym, a w latach wojny sierotom ze Wschodu. Po reorganizacjach w obszernych, rozbudowanych pomieszczeniach zostało zorganizowane przedszkole (2009), a następnie Katolicka Publiczna Szkoła Podstawowa Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi im. Zygmunta Szczęsnego Felińskiego (2011). W 2014 r. obydwie instytucje – oświatowa i wychowawcza: szkoła i przedszkole – zostały połączone i działają

wspólnie pod nazwą: Katolicki Zespół Edukacyjny. W niniejszym opracowaniu zostanie przedstawiony program wychowania realizowany w przedszkolu⁹¹.

Przedszkole Sióstr Rodziny Maryi w Ostrowcu, działające od 2009 r., ma sześć grup, liczy w sumie 160 dzieci. Obejmuje swoją działalnością nie tylko przedszkolaków, ale także, jak zakłada program: „Służymy dziecku i jego rodzinie, uczymy życia opartego na fundamencie wiary”; wzmacnia więź dziecka z rodzicami przez organizowanie zajęć otwartych, wspólnych uroczystości i rodzinnych imprez.

Przedszkole dysponuje obszernym lokalem z dużymi, dobrze wyposażonymi salami zabaw i zajęć praktycznych, jadalnią z zapleczem kuchennym, dużym terenem zielonym z atrakcyjnym placem zabaw. Zapewnia kompetentną i wysoko wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną i ofiarny personel pomocniczy, fachową opiekę i bezpieczeństwo. Oferuje realizację własnych programów integracyjnych, podnoszących umiejętności dzieci, bogaty kalendarz imprez, uroczystości, przedstawień teatralnych, udział w konkursach, zajęcia dodatkowe (logopedyczne, językowe) i aktywną współpracę ze środowiskiem lokalnym.

Kadra kierownicza starannie dobiera programy edukacyjne i atrakcyjne metody pracy, aby wpływały na całościowy rozwój dziecka: fizyczny, umysłowy, duchowy, kulturalny, patriotyczny. Poprzez zabawę, twórcze zajęcia oraz konkursy, prowadzone w atmosferze miłości i akceptacji, siostry poznają i rozwijają talenty wychowanków, a dzieci zdobywają wiedzę, umiejętności i nawiązują przyjazne kontakty w swoich grupach i środowisku. Mogą już się pochwalić licznymi sukcesami.

Dzieci poznają świat i ludzi, najbliższe otoczenie i piękno kraju na zajęciach, podczas spacerów i wycieczek krajoznawczych. Niezwykle interesujące są dla nich spotkania z ciekawymi ludźmi. W programie wychowawczym siostry zwracają uwagę na duchowy rozwój dzieci, na otwieranie ich serc na działanie Boga. Przedszkolaki uczą się rozmawiać z Panem Bogiem, poznają Ewangelię, obowiązki dziecka Bożego, aktywnie uczestniczą w świętach i wydarzeniach roku liturgicznego, a także w uroczystościach narodowych, patriotycznych.

Warto zwrócić uwagę na szczególną misję przedszkola – trzyletni program opracowany przez kadrę edukacyjną we współpracy z rodzicami – której główne motto brzmi: „Pięknie ukształtowany człowiek”. Nawiązując do wypowiedzi Hoddinga Cartera⁹²: „Tak naprawdę to są tylko dwie rzeczy, / w które można wyposażać dzieci: / pierwszą są korzenie, / drugą – skrzydła”. Owocem działań podejmowanych we współpracy z rodziną dziecka i jego środowiskiem lokalnym

⁹¹ Por. Akta Domu Dziecka, Szkoły i Przedszkola Sióstr Rodziny Maryi w Ostrowcu Świętokrzyskim. Wychowanie realizowane przez siostry w tym przedszkolu przedstawiam na podstawie jego programu edukacyjnego, folderu informacyjnego oraz ustnych relacji s. Urszuli Błaszkievicz i s. Wandy Mikickiej, 2014.

⁹² William Hodding Carter II (1907-1972), amerykański dziennikarz, autor i polityk demokratyczny; Myśli cytowane w ulotnych drukach, b.r. i miejsca wydania.

było sięganie do korzeni ojczystrych, rozwijanie talentów w aktualnej rzeczywistości i wzlatywanie wzwyż skrzydłami twórczych myśli. W ramach realizacji tego programu zaplanowano następujące działania:

- zapoznanie dzieci z wybranymi postaciami świętych: „Jak żyć, by szczęśliwym być? Świętych zapytamy, ich rad posłuchamy” (m.in. poznanie życia i działalności św. abp. Z.S. Felińskiego, opiekuna sierot, wychowawcy dzieci i młodzieży);
- uwrażliwienie dzieci na piękno otaczającej przyrody i kształtowanie szacunku wobec niej: „Dziękuję Ci Boże, za słońce jasne, niebo czyste i łąki zieleni”;
- promowanie wartości patriotycznych: „Polska żyje w nas”.

Program edukacyjny, realizowany wspólnie przez kadrę edukacyjną i rodziców, sięgający korzeniami w przeszłość ojczyzny i wybiegający na skrzydłach twórczej myśli w przyszłość, ma na celu wychowanie „pięknie ukształtowanego człowieka”. W pełni realizuje on koncepcję integralnego wychowania dziecka, uwzględniającą jego formację ludzką, duchową, religijną, patriotyczną, oraz przygotowuje go do podjęcia dalszej formacji intelektualnej i zawodowej.

Poza tym w Ostrowcu Świętokrzyskim (ul. Szkolna 19a) siostry Rodziny Maryi prowadzą od 2008 r. Ośrodek Opiekuńczo-Wychowawczy „Nasz Dom” (12 sióstr); jest on kontynuacją Domu Dziecka, w którym siostry wychowywały dzieci od 1927 r. przy ul. Słowackiego 37; od 1989 r. istnieje trzeci dom Rodziny Maryi w Ostrowcu – jest to placówka parafialna (3 siostry).

ZAKOŃCZENIE

Personalistyczny program wychowawczy abp. Felińskiego, oparty na prawie Bożym, duchu Ewangelii, prawdzie, miłości rodziny, ojczyzny i trwałych wartościach moralnych, obejmujący integralnie całego człowieka w jego wszechstronnym rozwoju od lat najmłodszych, z uwzględnieniem formacji ludzkiej, duchowej, intelektualnej i zawodowej, pomimo upływu czasu, przemian ustrojowych, kulturowych i społecznych, nie stracił na wartości. Jest nadal aktualny, zbieżny z problematyką wychowawczą Episkopatu Polski, który od czterech lat organizuje „Tydzień wychowania”. Tegoroczna edycja (2014), organizowana pod hasłem „Prawda fundamentem wychowania”, kładzie szczególny nacisk na rolę prawdy w odpowiedzialnym wychowaniu, w życiu społecznym, narodowym i państwowym⁹³.

⁹³ Zob. List Episkopatu Polski z okazji IV Tygodnia Wychowania, 14-20 września 2014, podpisany przez kardynałów, arcybiskupów i biskupów obecnych na 365 zebraniu plenarnym Konferencji Episkopatu Polski w Warszawie, 10 czerwca 2014, do odczytania w niedzielę 7 września 2014; za zgodność: + Artur G. Miziński, sekretarz generalny KEP; druk informacyjny.

W tym aspekcie idee integralnego wychowania abp. Felińskiego, realizowane obecnie przez Siostry Franciszkanek Rodziny Maryi w placówkach edukacyjnych: domach dziecka, placówkach wychowawczych, szkołach i przedszkolach, są zgodne z programem integralnego wychowania pedagogiki chrześcijańskiej, z aktualnym nauczaniem Kościoła i z problematyką wychowawczą Episkopatu Polski⁹⁴.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne

- Archiwum Główne Akt Dawnych (AGAD), Warszawa: *Centralne władze wyznaniowe w Królestwie Polskim*, „Fundusze Arcybiskupa Warszawskiego” (1864-1869), vol. 278, 279.
- Archivio Segreto Vaticano, Affari Ecclesiastici Straordinari (A.E.S.): „Carte di Russia e Polonia”, vol. 15-16 (listy abp. Z.Sz. Felińskiego).
- Archiwum Główne Zgromadzenia Sióstr franciszkanek Rodziny Maryi (ARM), Warszawa: Archiwum Parafialne w Grójcu, *Akta dekanatu grójeckiego*, t. 4: *Pismo konsystorza warszawskiego*, 30 czerwca 1862.
- Biblioteka PAN, Kraków: List Z.Sz. Felińskiego do Jana Koźmiana, 15 paźdz. 1848, Paryż, oryg., rkps 2213, t. 1, k. 117-118v.
- Feliński Z.Sz., *Listy do matki i rodzeństwa*, oryg., sygn. F-c-4.
- Feliński Z.Sz., *Korespondencja z lat 1883-1895 z m. Marceliną Darowską*, kopie, F-c-2, F-c-3; *Listy do Karola i Eufemii Rogawskich*, oryg., F-c-11; *Listy do hr. Jadwigi i Marii Zamoyskich*, kopie, F-c-15.
- Relacja o. Benignego Chmury o wizytacji przeprowadzonej w Zgrom. Sióstr Rodziny Maryi w Archidiecezji Lwowskiej w 1902*, ARM AZ, Lwów: Akta, rok: 1902.
- „Kronika Zakładu naukowo-wychowawczego dla dziewcząt zostających pod opieką Zgromadzenia SS. Rodziny Marii, Łomna”, t. I: 1895-1935, rkps, F-e-25.
- Błaszczuk T., *Wspomnienia*, wydruk komputerowy, Izabelin 2004, ARM Akta Zgromadzenia (AZ) V 89.
- Helman T., *Pamiętnik*, mps, ARM F-f-8.
- Kornatko-Adamczyk J., *Moja szkoła, moje kajety*, Warszawa 2004, rkps, ARM AZ X 10.
- Listwoń L., *Wspomnienia o Łomnie*, Skrzyszewy 2001, rkps ARM AZ X, 11.
- Poniatowska Z., *Ostatnie wspomnienia matki dla najlepszych dzieci*, mps., ARM F-g-9.
- Pudykiewicz-Markiewicz J.H.F., List do s. T. Frącek, 3 VII 2007, Katowice, AZ III 53.
- Sadowska S., *Wspomnienia*, Wola Gołkowska 1966, rkps, ARM AZ V 21.
- Siemaszko M., *Wspomnienia z Petersburga i Mikołajówki, z Warszawy*, Warszawa [ok. 1950], rkps, ARM AZ X, 12.
- Terlifaj H., *Duch Rodziny Maryi i jego rozwój na odcinku mojego życia w Zgromadzeniu, Ciechocinek* 1956, rkps, ARM F-i-8.

⁹⁴ Zob. tamże.

Wesołowska z Dziubułowkich C., *Moje wspomnienia z Zakładu Sióstr Rodziny Maryi w Warszawie (1908-1910)*, Warszawa 1966, ss. 27, mps, ARM AZ X.
Ziółkowska M., *Wspomnienia*, Poznań 1968, ss. 127, rkps, ARM AZ V 29.

Źródła drukowane

- Felińska E., *Wspomnienia z podróży do Syberii, pobytu w Berezowie i Saratowie*, Wyd. J. Zawadzki, t. II, Wilno 1853.
- Feliński Z.S., *Konferencje duchowne*, wyd. 3, Wyd. UAM, WT, Poznań 2002.
- Feliński Z.S., *Konferencje o powołaniu*, wyd. 2, Wyd. UAM, WT, Poznań 2001.
- Feliński Z.S., *Listy ascetyczne pisane z Jarosławia nad Wołgą do Sióstr Rodziny Maryi w Warszawie*, wyd. 2, Wyd. ZSFRM, Warszawa 2004.
- Feliński Z.S., *Listy świętego do matki Ewy z Wendorffów Felińskiej. 1838-1860*, oprac. T.A. Frącek, Wyd. ZSFRM, Warszawa 2012.
- Feliński Z.S., *Nowy wianuszek majowy, z tajemnic życia Maryi*, Lwów 1906.
- Feliński Z.S., *Pamiętniki*, wyd. 4, Warszawa 2009.
- Feliński Z.S., *Paulina, córka Ewy Felińskiej*, wyd. 3, Szczecinek 2009.
- Feliński Z.S., *Przyjacielskie rady*, oprac. M. Duma, Gaudium, Lublin 2009.
- Getter M., RM, *Wspomnienia*, Wyd. ZSFRM, Warszawa–Niepokalanów 2007.
- Konstytucje i statuty Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi*, Warszawa 2011.
- Ptaszycki S., *Z moich wspomnień znad Newy*, w: *Z murów św. Katarzyny. Księga pamiątkowa b. wychowanek i wychowanek Gimnazjum przy kościele św. Katarzyny w Petersburgu*, t. I, Wyd. nakładem Stowarzyszenia b. wychowanek i wychowanek Gimnazjum przy kościele św. Katarzyny w Petersburgu, Warszawa 1933.
- Ustawy Rodziny Maryi albo Służebnic ubogich*, wyd. nakładem Z.Sz. Felińskiego, Kraków 1888.
- Wyszyński S., *Przemówienie na rozpoczęcie Procesu informacyjnego abp. Z.Sz. Felińskiego, 31 V 1965*, Warszawa, „Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie” 65(1975), nr 9-11, s. 426-429.

Opracowania

- Archacka K., *Koncepcje wychowania św. abp. Z.Sz. Felińskiego zawarte w systemie wychowawczym Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi*, Brwinów, 17 VIII 2014 (u autorki).
- Boudou A., *Stolica Święta a Rosja*, t. 2: 1848-1883, Kraków 1930.
- Cwenk M., *Felińska*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Czaplicki B., *Katolicka działalność dobroczynna w Rosji w latach 1860-1918*, Wyd. UKSW, Warszawa 2008.
- Frącek T.A., *Błogosławiony arcybiskup Zygmunt Szczęśny Feliński 1822-1895*, Wyd. Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi (dalej: ZSFRM), Warszawa 2002.
- Frącek T., *Rodzina Maryi – dzieło służby Bożego abp. Z. Sz. Felińskiego*, WAW 65 (1975), nr 9-11, s. 502-514.

- Frącek T. A., *Parva sed apta. Dom Sióstr Rodziny Maryi w Warszawie na Woli*, Wyd. ZSFRM, Warszawa 2012.
- Frącek T.A., *Święty Zygmunt Szczęsny Feliński*, t. 1, *Młodość*, Wyd. ZSFRM, Warszawa 2009.
- Frącek T.A., *Zestaniec nad brzegami Wolgi. Miniatury z życia abp. Zygmunta Szczęsnego Felińskiego 1822-1895*, Wyd. Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 2011.
- Frącek T.A., *Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi – działalność na przestrzeni 150 lat 1857-2007*, w: *Rodzina Maryi, dzieło bł. Z. Sz. Felińskiego 1857-2007*. Materiały z sympozjum, Wyd. Karmelitów Bosych, Kraków 2009.
- „Gazeta Polska” [Warszawa] 1862, nr 2, 51, 60.
- „Gazeta Warszawska” 1921, nr 98.
- „Głos Narodu” [Kraków] 1895, nr 216.
- Godlewski M., *Tragedia arcybiskupa Felińskiego. Szkic historyczny*, Kraków 1930, wyd. 2, Warszawa 1997.
- Maciejewska A. RM, *Placówki opiekuńczo-wychowawcze w Szamotułach*, Poznań 2014, s. 1-5 (w posiadaniu autorki).
- Skoczylas K., *Personalizm wychowania katolickiego i sprawa narodowa*, Chorzów 2014, (u autorki).
- Tarnowski J., *Człowiek naszych czasów*, WAW 65(1875), nr 9-11, s. 495-499.
- W.B. [Wydzga Bohdan], *Arcybiskup Feliński*, „Gazeta Warszawska” 1921, nr 98.
- Zamojska J., *Pamiętniki*, oprac. M. Czapska, Wyd. B. Świdorski, Londyn 1961.

s. MARIA JULITA – DOROTA LIPIETA

*Personalistyczna pedagogia wychowania w myśli
św. ks. Zygmunta Gorazdowskiego – założyciela Zgromadzenia
Sióstr św. Józefa*

*Personality-based education according to Saint priest Zygmunt Gorazdowski –
the founder of St Joseph's Sister Convention*

ABSTRACT

St Joseph's idea of education stems from St Zygmunt Gorazdowski's education views. The main concern of this education philosophy is an integral development of the child as a person based on the Christian personality-based education. The man appears to be here a person made in the image and likeness of God, perceived as a whole, with the respect for his dignity and freedom, a person who wants to achieve full humanity and be like Jesus. Education is understood as support of the young person's development and it does not neglect any aspect of human reality. This education is fulfilled mainly through encounter in the atmosphere of faith and love.

Józeficka koncepcja wychowania zrodziła się z poglądów na wychowanie założyciela Zgromadzenia Sióstr św. Józefa – św. Zygmunta Gorazdowskiego. Główną troską jest integralny rozwój dziecka jako osoby, realizowany zgodnie z chrześcijańską pedagogiką personalistyczną. Człowiek jawi się jako osoba stworzona na obraz Boży, postrzegana całościowo, z poszanowaniem jej godności i wolności, która dąży do pełni człowieczeństwa, upodobnienia się do Jezusa. Wychowanie ukazane jest jako wspieranie rozwoju wychowanka, nie pomija żadnej sfery ludzkiej rzeczywistości, dokonuje się głównie przez spotkanie w perspektywie wiary i miłości.

Key words:

personality, faith, love, dignity, development, meeting, dialogue, patriotism, teacher-witness, integrality

personalizm, wiara, miłość, godność, rozwój, spotkanie, dialog, patriotyzm, nauczyciel-świadek, integralność

WSTĘP

Personalistyczna pedagogia wychowania w myśli św. Zygmunta Gorazdowskiego opiera się na ważnym założeniu: „Jedynie wiara katolicka uczy nas, jaki jest cel i przeznaczenie każdego człowieka – jaka jest wartość duszy dziecięcia – jak wielka jest odpowiedzialność wychowawców, wreszcie jakich środków używać należy do osiągnięcia tak zaszczytnego celu. Słowem, wiara rozwiązuje najważniejsze zagadnienia ludzkości”¹.

Wiara odsłania przed wychowankiem nowy wymiar poznawanej rzeczywistości. W każdym modelu wychowania zmierza się do tego, by wychowanek poznawał i dostrzegał swoje miejsce i zadania w świecie, by wzrastał w sytuacji swojego świata i odpowiednio do swoich możliwości usiłował wnieść swój wkład w jego historię. Elementy te są istotne niezależnie od wiary, ale dzięki wierze otrzymują ożywczą inspirację do odkrywania głębszego sensu osobistego wkładu w historię, a także nowe horyzonty i większą siłę przekonywania. W tym też znaczeniu wychowanie w wierze inspiruje i wspomaga osobę w pełniejszym stawianiu się człowiekiem, ukształtowanym na wzór Chrystusa². Wychowanie chrześcijańskie umożliwia wychowankowi spotkanie z Bogiem, z Chrystusem, prowadzi do dialogu z Nim oraz do odpowiedzi wiary³.

1. CHARAKTERYSTYKA IDEI WYCHOWANIA W ZAMYŚLE KS. ZYGMUNTA GORAZDOWSKIEGO

1.1. WIARA I MIŁOŚĆ WYCHOWUJĄ NAJPIĘKNIEJ

Założyciel Zgromadzenia Sióstr św. Józefa – św. Zygmunt Gorazdowski – wskazuje, że wiara katolicka daje odpowiedź na pytanie, co jest najważniejsze: miłość Boga, życie wieczne z Nim: „Pan Bóg stworzył nas bowiem w tym celu, abyśmy Go miłowali i przez to byli szczęśliwi. Gdy taki jest cel naszego Stwórcy, więc to samo jest naszym zadaniem i powinno być naszym pragnieniem i dążnością”⁴.

Z poglądów ks. Gorazdowskiego, pedagoga i „wielkiego wychowawcy społeczeństwa polskiego”⁵, zrodziła się w XIX wieku koncepcja wychowawcza oparta

¹ Z. Gorazdowski (Prawdzic), *Zasady i przepisy dobrego wychowania według dra Albana Stolza dla użytku rodziców, nauczycieli, duchownych i innych wychowawców*, Lwów 1886, s. 303.

² Ef 4,20-24.

³ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981, s. 198.

⁴ Z. Gorazdowski, *Zasady i przepisy*, s. 133.

⁵ M. Uszkowska, *Psychologiczno-pedagogiczne poglądy i działalność ks. Z. Gorazdowskiego*, praca magisterska, Lublin 1971, s. 198.

na wierze katolickiej, na fundamencie niezmiennej nauki Kościoła. „Kościół jest instytucją od Boga ustanowioną, a jego nauka nauką Boską, więc nauka Kościoła, z całym zasobem swych prawd i zasad, musi być podstawą prawdziwej pedagogii. Wszystkie te zasady, bez których nie może się obejść żaden rozumny wychowawca, którymi się, owszem, musi głęboko przejąć, są zawarte w katolickiej nauce wiary i obyczajów”⁶.

Ks. Gorazdowski działalność wychowawczą zlecił założonemu przez siebie Zgromadzeniu Sióstr św. Józefa, które nadal ją realizuje, m.in. w przedszkolach⁷, szkołach⁸, domach dziecka⁹, ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych¹⁰ i domach pogodnej jesieni¹¹. Praca opiekuńczo-wychowawcza mocno wpisała się w charyzmat Zgromadzenia – obejmuje dzieci, młodzież, dorosłych, osoby w podeszłym wieku w Polsce, na Ukrainie, w krajach Europy Zachodniej, a także Ameryki Południowej i Afryki. Dewizą życia ks. Zygmunta stały się słowa Jezusa: „Miłujcie się wzajemnie, tak jak Ja was umiłowałem”¹², które stanowią istotę charyzmatu tej rodziny zakonnej. Osoba ogarniana jest modlitwą, miłością i troską od poczęcia do późnej starości i przejścia do wiecznego szczęścia.

Założyciel dzielił się z siostrami swoim pedagogicznym doświadczeniem i Bożym wartościowaniem najczęściej w bezpośrednich spotkaniach, a także w piśmiennie przekazanych treściach. Nie pozostawił im spisane systemu wychowawczego i jego myśl wychowawcza nie została wówczas nazwana, ale od nazwy Zgromadzenia przyjęła się nazwa „józeficka koncepcja wychowania”. Koncepcja ta wyrosła z poglądów ks. Gorazdowskiego na wychowanie i z jego działalności wychowawczej.

Wychowanie oparte na wierze i miłości w placówkach prowadzonych przez Siostry św. Józefa ma jak najlepiej służyć integralnemu rozwojowi dziecka jako osoby, w duchu personalizmu chrześcijańskiego i pedagogiki katolickiej¹³. Celem jest tworzenie właściwych warunków opiekuńczo-wychowawczych, religijnych, zdrowotnych i materialnych do integralnego rozwoju wychowanków.

Podstawowymi wartościami, jakimi mają kierować się siostry w swej pracy wychowawczej, są prawdy i zasady wypływające z nauki Kościoła. „Z tej nauki

⁶ Z. Gorazdowski, *Zasady i przepisy*, s. 10.

⁷ http://www.tarnow.jozefitki.pl/apostolstwo_przedszkola.htm. [dostęp: 18.08.2014].

⁸ <http://www.wroclaw.jozefitki.pl/domyprovincji.php?body=article&name=czestochowa&lang=pl>. [dostęp: 18.08.2014].

⁹ http://www.tarnow.jozefitki.pl/apostolstwo_domdziecka.htm. [dostęp: 18.08.2014].

¹⁰ <http://www.wroclaw.jozefitki.pl/domyprovincji.php?body=article&name=polanica-sosw&lang=pl>.

¹¹ http://www.tarnow.jozefitki.pl/apostolstwo_chorym_starszym.htm. [dostęp: 18.08.2014].

¹² J 15,34b.

¹³ Zob. *Koncepcja rozwoju przedszkola Sióstr św. Józefa*, Wrocław 2001.

wyływają również środki i metody wychowawcze oraz formy pracy. Całość jest podporządkowana głównemu celowi: być wszystkim dla wszystkich, aby zbawić chociaż jednego. Koncepcja ta, od samego początku, jest także otwarta na poglądy na wychowanie współczesnych pedagogów, ich znanych i cennych dzieł, pod warunkiem, że są zgodne z nauką Kościoła. Korzysta ze współczesnych dobrych osiągnięć nauki na polu pedagogiki¹⁴.

Ważne jest dobro wychowanka, jego stosunek do Boga i Kościoła, a także dobro społeczeństwa, gdyż jak napisał ks. Z. Gorazdowski:

Od tych pierwszych wrażeń, jakie w domu rodzicielskim (wychowanek) odbiera i od kierunku, jaki mu się w młodości nada, będzie zależało jego przyszłe stanowisko wobec Boga, Kościoła i państwa. Dobrze wychowanie jest więc niezmiernej doniosłości dla całego społeczeństwa ludzkiego. Społeczeństwo bowiem składa się z jednostek, a kto szczerze pragnie dobra dla ogółu, musi przede wszystkim korzystnie i zbawiennie wpływać na poszczególne jednostki, które mu Pan Bóg powierzył. Jak te jednostki dzisiaj wychowamy, takim będzie całe społeczeństwo za lat kilkadziesiąt¹⁵.

Swoje poglądy na wychowanie w duchu wiary katolickiej ks. Gorazdowski zawarł w książce: *Zasady i przepisy dobrego wychowania*, opracowanej na podstawie koncepcji ks. A. Stolza, popularnego niemieckiego pedagoga. Pragnął, by lektura tej książki była pomocna rodzicom, nauczycielom, duchownym i innym wychowawcom. Apelowal w niej do nich: „choćbyśmy znali gruntownie te wszystkie piękne zasady, a nawet wierzyli w nie usilnie, nie będziemy dobrymi wychowawcami, jeżeli według nich nie urządzimy swojego życia”¹⁶. Dzieci łatwiej znajdą drogę do szlachetnego życia, zbawienia i świętości, jeżeli torować ją będzie przykład rodziców czy wychowawców. Wszystkim bezpośrednio odpowiedzialnym za proces wychowania radził¹⁷, by „najpierw wglądnęli w swoją duszę i zreformowali swoje życie według przepisów Kościoła, inaczej ich nauki i przestrogi niewiele będą skutkować; wychowanek ma widzieć wzór żywy dobrego chrześcijanina w swoim wychowawcy”¹⁸.

Wydał także *Niezapominajki – rady i przestrogi na całe życie dla młodzieży żeńskiej, według A. Stolza*, oraz *Rady i przestrogi na całe życie – pamiątkę dla młodzieży męskiej przy ukończeniu szkół, według A. Stolza*. Zawarte w nich wskazania są ponadczasowe, wyrażają troskę o „całe życie” człowieka.

Od początku swojej działalności katechetycznej ks. Z. Gorazdowski widział palącą konieczność dostarczenia dzieciom wiejskim odpowiedniego do ich potrzeb

¹⁴ Tamże, s. 2.

¹⁵ Z. Gorazdowski, *Zasady i przepisy*, s. 4.

¹⁶ Tamże, s. 249.

¹⁷ Zob. D. Siuta, *Apostoł Bożego Miłosierdzia. Św. ks. Zygmunt Gorazdowski (1845-1920). Biografia. Duchowa sylwetka. Droga do chwały ołtarzy*, WITKM, Kraków 2007, s. 333.

¹⁸ Tamże, s. 303-304.

podręcznika. Opracował więc *Katechizm św. Kościoła katolickiego*, który oparł na katechizmie ks. Józefa Deharbe'a, przyjmując od niego układ i ukierunkowanie na człowieka. Wówczas miało to wielkie znaczenie, stanowiło udaną próbę wyjścia naprzeciw potrzebom ludu Bożego. „W tym *Katechizmie* znajdziecie wszystko, co jest najważniejsze i konieczne do poznania nauki Kościoła katolickiego, oraz dowiedziecie się, jak ją wprowadzić w życie”¹⁹.

1.2. CELE I ZADANIA WYCHOWANIA

Człowiek jest stworzony na obraz i podobieństwo Boże; jest istotą cielesno-duchową. Celem integralnego wychowania jest przygotowanie osoby do życia z Bogiem, nie zaniedbując pełnego rozwoju człowieczeństwa na płaszczyźnie psychofizycznej. Konsekwencją rozwoju ducha jest rozwój wszystkich sfer życia osoby²⁰. Wypowiada się na ten temat ks. Z. Gorazdowski w książce *Zasady i przepisy dobrego wychowania*: „Chcąc podać środki do dobrego wychowania, potrzeba naprzód dobrze określić jego podstawę, bo nie określić jej bliżej znaczyłoby tyle, co budować na piasku. Tą podstawą ma być natura i przeznaczenie człowieka”²¹.

Zdaniem ks. Gorazdowskiego:

Aby wychowanie mogło dopełnić swego obowiązku, musi przyjąć jako swą najpierwszą zasadę rozkaz Zbawiciela: „Szukajcie naprzód królestwa Bożego i sprawiedliwości jego, a wszystko inne będzie wam dodane”. Głównym zadaniem wychowania jest tak usposobić wychowanka, aby mógł stać się dobrym chrześcijaninem²².

To zadanie staje się priorytetowe w józefickiej koncepcji wychowania. Integralny rozwój wychowanka jako osoby oraz przygotowanie go do wyboru stanu właściwego dla siebie i stawanie się w nim pożytecznym członkiem społeczeństwa – to kolejne cele wychowania.

Powyżej przedstawione idee tkwiły w centrum zainteresowania ks. Z. Gorazdowskiego, stanowiły pasję jego życia, główny motyw jego działalności wychowawczej.

Widząc potrzeby zaniedbanych moralnie i materialnie dzieci i młodzieży spieszył im z pomocą, docierając do nich z osobistym słowem czy poprzez formy zorganizowane. Tylko w utożsamieniu się z tymi celami i zadaniami widział możliwość skutecznej ich

¹⁹ Zob. D. Siuta, *Wezwany do miłosierdzia. Zygmunt Gorazdowski i jego dzieło*, TUM, Wrocław 1996, s. 40-41.

²⁰ Zob. O. Górka, *Wychowanie jako przedłużenie roli rodziców w oparciu o postaci naszych Patronów*, referat, Wrocław 2007, s. 1.

²¹ Z. Gorazdowski, *Zasady i przepisy*, s. 10.

²² Tamże, s. 14-15.

realizacji, dlatego też zachęcał siostry i wszystkich, którzy podejmowali działalność wychowawczą, aby w imię tych celów, nie lękali się trudów i podejmowali chętnie dzieła wychowania. Utożsamiając się z tymi celami i zadaniami, zdawał sobie sprawę z trudności zadania, którego się podejmował i do którego innych zachęcał. Wiedział bowiem, jakie wpływy działają na człowieka, na kształtowanie jego charakteru, dlatego też i innych o tym pouczał. Wśród czynników mających wpływ na człowieka wymieniał: wrodzone skłonności, nadające człowiekowi dobry lub zły kierunek; środowisko, w którym człowiek przebywa; różne osobistości, jak np. Pan Bóg przez łaski, jakich mu udziela; Aniołowie i Święci przez swe wstawiennictwo, czart ze swymi pokusami, a na koniec inni ludzie otaczający go – dobrzy i źli – umyślnie i nieumyślnie. Ten właśnie wpływ i umyślne działanie osób dorosłych na kształcenie osób niedorosłych nazywa wychowaniem²³.

Do celów szczegółowych określonych w opracowanym przez siostry *Programie wychowawczym* zalicza się:

- nabywanie umiejętności społecznych oraz podporządkowanie się ustalonym zasadom i regułom;
- ukształtowanie wrażliwości moralnej i właściwych postaw moralnych;
- pomoc dziecku w budowaniu pozytywnego obrazu własnego „ja”;
- wdrażanie do codziennej ufniej modlitwy dziecka Bożego;
- kształtowanie postaw moralnych i ducha wiary poprzez przykład i wzór Świętej Rodziny, nauczanie Jezusa i przykład świętych;
- rozumienie potrzeby poszanowania drugiego człowieka, jego odmienności i indywidualności;
- nabywanie umiejętności rozumienia siebie i innych oraz radzenia sobie w trudnych sytuacjach;
- wyrabianie wrażliwości na potrzeby innego człowieka i życzliwości (szczególnie wobec ludzi ubogich, chorych, samotnych, starszych) oraz motywacji do niesienia im pomocy;
- ukształtowanie współodpowiedzialności za innych, współpracy, empatii, pomagania sobie, tolerancji i szacunku;
- umożliwienie dzieciom dokonywania wyborów i przeżywania pozytywnych efektów własnych działań;
- uświadamianie konieczności ponoszenia konsekwencji swoich czynów;
- uczenie rozpoznawania i nazywania emocji oraz radzenia sobie z nimi;
- ukazywanie wartości więzi rodzinnych;
- kształtowanie postaw i zachowań sprzyjających nawiązywaniu poprawnych relacji z rówieśnikami;

²³ J. Kułaga, *Bł. ks. Zygmunt Gorazdowski wzorem dobrego dyrektora w realizacji józefickiego systemu wychowania*, praca dyplomowa, Wrocław 2002, s. 19.

- uczenie dzieci rozwiązywania trudnych problemów na zasadzie kompromisu i uwzględniania potrzeb innych;
- kształtowanie zachowań społecznie akceptowanych, budowanie zachowań kulturalnych;
- kształtowanie postawy bycia miłosiernym wobec innych;
- kształtowanie sumienia, właściwej samooceny i odpowiedzialności za własne czyny;
- wprowadzenie w świat symboli i wartości religijnych;
- ukazywanie i przyswajanie zasad i norm zawartych w prawie naturalnym i Bożym;
- wprowadzenie w praktyki religijne i uczynki miłosierne;
- ukazywanie form obrzędowości w poszczególnych okresach liturgicznych i tradycji świętowania;
- wdrażanie rodziców do współuczestnictwa w procesie wychowawczym dziecka i wsparcie ich w pełnieniu funkcji wychowawczo-opiekuńczo-dydaktycznych;
- wyrabianie umiejętności komunikowania się w sposób werbalny i niewerbalny²⁴.

Celem jest wychowanie do pełni człowieczeństwa, do upodobnienia się do Boga, by móc z Nim przebywać w wieczności. W realizacji zadań wykorzystywane są środki naturalne i nadprzyrodzone.

1.3. ZASADY I METODY WYCHOWANIA

Z. Gorazdowski opierał swoją działalność wychowawczą na czterech podstawowych zasadach chrześcijańskich, którymi są: chrystocentryzm, humanizm, personalizm chrześcijański i moralizm. Wymienione zasady wychowania mają szczególne miejsce w józefickiej koncepcji wychowania.

Centralne miejsce w życiu i działalności wychowawczej ks. Z. Gorazdowskiego zajmował Chrystus. Dom swego życia budował na mocnym fundamencie, na skale, którą jest Chrystus. Jemu zaufał i nigdy się nie zawiodł²⁵. Jezus był obecny w codzienności życia. Dostrzegał Go w każdym, kierował się dobrem człowieka, niezależnie od tego, kim był: „porzuconym niemowlęciem, matką samotnie wychowującą dziecko, ubogim studentem, żebrakiem, włóczęgą, głodnym, chorym,

²⁴ Zob. *Program wychowawczy Niepublicznego Przedszkola Sióstr św. Józefa*, <http://www.przed-szkole-tuchow.jozefitki.pl/koncepcja.html> [dostęp: 29.09.2014].

²⁵ Zob. B. Mazurkiewicz, *Święty Zygmunt Gorazdowski*, w: J. Zimny (red.), *Pedagodzy na współczesne czasy*, Sandomierz 2006, s. 110.

niepełnosprawnym, bezrobotnym, potrzebującym, kapłanem, Niemcem, Żydem, masonem, człowiekiem bogatym w dobra materialne, ale ubogim w dobra duchowe i wiarę, biednym grzesznikiem. Wszyscy oni to dla niego ubodzy Chrystusowi, których chciał doprowadzić do Chrystusa i pomóc im w ich potrzebie. Wszędzie, gdzie otwierał nowe zakłady, szkołę, internat, otwierał także kaplice, aby Chrystus ukryty w tabernakulum sam mógł działać²⁶. „Najważniejszą cnotą, którą w dziecku rozbudzać, utrzymywać i nieustannie pomnażać należy, jest miłość ku Bogu i bliźniemu według tej miary i porządku, jak nas uczy Objawienie”²⁷. Ks. Gorazdowski starał się, by wiara w Boga stawała się centrum życia dzieci i młodzieży, by była przeżywana jako wielki dar. Świadczą o tym jego słowa skierowane do nich w *Radach*: „Najpierw jesteś zobowiązany trzymać się wiary świętej katolickiej. Niezmierne to szczęście dla ciebie, że jesteś w tej wierze pouczony i wychowany; ona jest bowiem najdroższym skarbem, jaki możesz mieć w tym życiu ziemskim”²⁸.

Personalizm chrześcijański wskazuje na godność człowieka jako osoby. Z. Gorazdowski stwierdza, iż „godność i wartość człowieka zależy od piękna duszy”²⁹. Dostrzegał swą godność, widział ją w innych i uczył jej poszanowania. Nie przechodził obojętnie wobec ludzi, nie oceniał, nikim nie gardził, szanował dobrych i nieprzyjaciół, utrzymywał kontakty zarówno z ludźmi z wyższych sfer, jak i z najbiedniejszymi. W kontakcie z nim każdy czuł się akceptowany i uszanowany w swojej ludzkiej godności.

W *Katechizmie* zachęca: „Pamiętaj zawsze, że stworzony jesteś na obraz i podobieństwo Boskie, i szanuj je w sobie. Stawaj się coraz podobniejszy do Pana Boga, naśladując życie Pana Jezusa”³⁰. „Obraz Boga – to jakby pierwsza definicja człowieka, jednocześnie wskazanie, kogo człowiek musi szukać i w kogo się wpatrywać, jeśli chce odnaleźć i zobaczyć siebie samego, swą niezwykłość i bezcenneść”³¹.

Z nauczania Jezusa wynika zasada moralizmu. Pragnie On, by nasze życie było jak najlepsze, obfitujące w uczynki zasługujące na zbawienie. Realizacja tej zasady wymaga „działania zgodnego z przyjętym systemem wartości, który przyczynia się do ukształtowania charakteru człowieka. Ks. Z. Gorazdowski, mając wysokie poczucie własnej godności i czując powinność bycia apostołem Chrystusa, nie mógł spocząć, gdy widział, jak wielkie rzesze ludzi pozostają bez nauczyciela, nie wiedzą, jak żyć, za jakimi iść wartościami. Przynaglany wezwaniem, podjął

²⁶ Tamże, s. 20.

²⁷ Z. Gorazdowski, *Zasady i przepisy*, s. 133.

²⁸ Z. Gorazdowski, *Rady i przestrogi na całe życie. Pamiątka dla młodzieży męskiej przy ukończeniu szkół wg A. Stolza*, Lwów 1880, s. 2.

²⁹ Z. Gorazdowski, *Zasady i przepisy*, s. 127.

³⁰ Z. Gorazdowski, *Korespondencje. Ze Lwowa*, „Bonus Pastor” [Lwów] 20(1887), s. 30.

³¹ A. Szostek, *Antropologia „Redemptor hominis”*, „Roczniki Filozoficzne” [KUL] 33-34(1985-1986), z. 2, s. 47.

rolę nauczyciela i pedagoga, który prowadzi innych po dobrych drogach i do dobrego celu. Wiedząc, że nie jest to łatwe zadanie, starał się zdobywać szeroką wiedzę w tej dziedzinie, aby jak najlepiej tę rolę spełniać. Głównymi metodami, jakimi docierał ks. Gorazdowski do każdego ludzkiego serca, a szczególnie do serc dzieci i młodzieży, którym oddał całe swoje serce pełne ciepła, są: ojcowska dobroć, serdeczność i miłość ze wszystkimi jej odcieniami, niezostawianie człowieka samego, ale otwieranie się na jego potrzeby, nawiązywanie osobistego kontaktu i spieszenie mu z pomocą, a także radość i humor oraz tworzenie rodzinnej atmosfery pełnej prostoty³². Te metody służą także obecnie realizacji celów wychowawczych.

Można dostrzec, że św. Zygmunt Gorazdowski był nie tylko nauczycielem, wychowawcą, ale przede wszystkim świadkiem dobra, miłości i piękna. Pozostaje nim nadal przez swe życie pełne miłości Boga, ukrytego w konkretnym człowieku. Zachwyca swym autentycznym, mądrym życiem, w którym największą pasję stanowił Bóg, a następnie człowiek – najpiękniejsze stworzenie Boga – Ojczyzna, najwyższa wartość, oraz praca dla dobra bliźnich³³. Poświęcił dla Boga i człowieka swoje mienie, zdrowie, serce – całe swe życie. Choć doświadczał cierpienia i upokorzeń, nie rezygnował jednak z dobroci i miłości, gdyż tylko one nadają trwałość domowi, którym jest życie, rodzina, społeczeństwo i Ojczyzna. Budował dom miłości; w jego sercu głęboko były wyryte słowa Boga³⁴: „Drogi jesteś w moich oczach, nabrałeś wartości i ja cię miłuję”³⁵.

Prawda o umiłowaniu i godności każdej osoby ludzkiej wyłania się jako podstawowa w józefickiej koncepcji wychowania. Nieodzowne jest spojrzenie na człowieka w perspektywie wiary, z której wynikają przedstawione wyżej postawy. Nie może zabraknąć chrystocentryzmu, personalizmu, humanizmu i moralizmu chrześcijańskiego w życiu nauczyciela i w podejmowanej przez niego działalności wychowawczej. Za przykładem św. Zygmunta mamy być prawdziwymi świadkami miłości, rozdawać ten największy dar:

Żywić każdego spotkanego człowieka
Słowem, radą
Spojrzeniem... zrozumieniem
Zasłuchaniem, które tchnie wiecznością,
Zadumaniem rodzącym decyzje
Życie dawać...
MIŁOŚĆ

³² J. Kułaga, *Bł. ks. Zygmunt*, s. 23.

³³ Zob. B. Mazurkiewicz, *Święty Zygmunt*, s. 108.

³⁴ Zob. tamże, s. 112-113.

³⁵ Iz 43,4.

najdroższy
Dar dla spragnionego człowieka...³⁶.

Swoją postawą ks. Z. Gorazdowski wskazuje, że trzeba mieć serce otwarte, zdolne wczuć się w ludzkie potrzeby. Mamy żyć miłością w codzienności życia i emanować nią wobec tych, których spotykamy i którzy zostali powierzeni naszej opiece.

2. REALIZACJA JÓZEFICKIEJ KONCEPCJI WYCHOWANIA. ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE

2.1. POSTRZEGANIE DZIECKA JAKO OSOBY

W placówkach oświatowo i opiekuńczo-wychowawczych Zgromadzenia Sióstr św. Józefa obowiązuje józeficka koncepcja wychowania, oparta na pedagogice personalistycznej. Ta pedagogika „jest podstawą i warunkiem odpowiedzialnego wychowania, gdyż jako jedyna traktuje wychowanca jako osobę”³⁷.

Norma personalistyczna mówi, że „osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość”³⁸. Z tej personalistycznej normy, wypływającej z chrześcijańskiej wizji człowieka, wynika postrzeganie dziecka:

- Dziecko jest osobą, która ma wielką godność osobową, i należy jej się miłość.
- Ma nieśmiertelną duszę, o którą mamy się troszczyć.
- Potrzeba czasu na poznanie dziecka (wymaga to spostrzegawczości i cierpliwości).
- Poznając psychikę dziecka i śledząc jego rozwój, szanujemy jego indywidualność i prawo do rozwoju.
- Patrzymy na dziecko w kontekście środowiska jego życia, bo wtedy możemy łatwiej dotrzeć do niego i je zrozumieć.
- Jesteśmy przekonane, że dziecko może mieć swój własny świat, inny od świata rodziców i wychowawców.
- Wskazujemy dziecku drogę poznania tego, co jest dobre, a co złe, dając możliwość wyboru w określeniu granic niezagrażających jego życiu czy zdrowiu.

³⁶ Zob. L. Niemczura, *Św. Zygmuncie*, w: *Niosący miłość. Zbiór wierszy o św. Zigmuncie Gorazdowskim*, Biblos, Tarnów 2005, s. 45.

³⁷ M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie: pedagogika personalistyczna w praktyce*, Rubikon, Kraków 2003, s. 177.

³⁸ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 1986, s. 42.

- Zauważając, że dziecko czasem odczuwa różnice między podejściem do niego w domu i próbuje w placówce to wykorzystać, staramy się temu zapobiegać.
- Dziecko samo próbuje, samo zbiera doświadczenia – my czuwamy.
- Przyznajemy dzieciom prawo do wypowiedzi, do nazywania tego, co przeżywają, czują. Dziecko ma prawo do pomyłek i błędów. Nie hamujemy indywidualnej inicjatywy dziecka, mobilizujemy dzieci do samodzielnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych.
- Uznajemy, że dzieci mają duży wzajemny wpływ na siebie³⁹.

Dziecko dla nas – nauczycieli, wychowawców – to przede wszystkim osoba, mająca własną godność i godna miłości, jedyna i niepowtarzalna. Staramy się, by fundamentalnym obowiązkiem w odniesieniu do dziecka, stworzonego na obraz i podobieństwo Boga, który jest Miłością, była miłość.

2.2. PRIORYTETY, KSZTAŁTOWANE WARTOŚCI

Głównym zadaniem wychowania jest tak usposobić wychowanka, aby mógł się stać dobrym chrześcijaninem. Nie należy jednak zaniedbywać tego wszystkiego, co wychowankowi w życiu ziemskim, jako członkowi społeczeństwa ludzkiego, jest potrzebne. I owszem, nauka Chrystusowa wymaga tego, aby chrześcijanin kształcił swe władze i zdolności, a obrawszy sobie pewien stan, stał się pozytywnym członkiem społeczeństwa⁴⁰.

Zadaniem naszych placówek jest pomoc w wychowaniu i sprawowaniu opieki nad dzieckiem, troska o jego zdrowie, bezpieczeństwo oraz prawidłowy i wszechstronny rozwój. Fundamentem nauczania i wychowania jest chrześcijański system wartości oraz podstawa programowa. Nauczanie i wychowanie służy rozwijaniu u dzieci miłości Boga, drugiego człowieka i Ojczyzny, tożsamości narodowej i patriotyzmu, poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego oraz otwarcia się na wartości innych kultur⁴¹. W swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej:

- troszczymy się o ukształtowanie w dziecku poczucia wielkiej godności, wartości i przeznaczenia jego duszy;
- rozwijamy w dziecku uczucia religijne, uczymy dzieci miłości do Boga, do drugiego człowieka, przez przykład i zachętę wyrabiamy w dziecku poczucie obowiązków wobec Boga i bliźniego;

³⁹ Zob. *Koncepcja rozwoju*, s. 5.

⁴⁰ Z. Gorazdowski, *Zasady i przepisy*, s. 15.

⁴¹ Zob. m.in. *Statut Niepublicznego Przedszkola Zgromadzenia Sióstr św. Józefa we Wrocławiu*, Wrocław 2014.

- uwzględniamy wpływ miłości macierzyńskiej (lub jej braku) na dziecko;
- zwracamy uwagę na rolę mowy ludzkiej i jej kształtowanie się u dziecka;
- liczymy się ze złym wpływem grzechu pierworodnego na dziecko, kształtujemy w nim właściwe sumienie, prawdomówność;
- staramy się o rozwój cnót czystości, wdzięczności, współczucia;
- kształtujemy w dziecku poczucie sprawiedliwości, zmysł rozsądku;
- pomagamy dzieciom zdobywać cnotę pracowitości, uczymy porządku;
- rozwijamy wyobraźnię, zmysł spostrzegania i pamięć dziecka;
- ćwiczymy rozum, ucząc dziecko samodzielnego i trzeźwego myślenia oraz panowania nad sobą;
- troszczymy się o rozwój uczuć dziecka, szczególnie uczucia miłości, poczucie piękna i o wewnętrzną harmonię uczuć;
- czuwamy, aby w dziecku nie rozwinęła się zazdrość ani gniewliwość;
- tworzymy w placówkach atmosferę rodzinną;
- w trosce o ciało zwracamy uwagę na pożywienie, ubiór dziecka, gimnastykę i taniec, hartowanie ciała i troskę o jego czystość, pielęgnowanie zmysłów.

W *Zasadach i przepisach dobrego wychowania* ks. Gorazdowski szczegółowo omówił, jak mają być realizowane powyższe zadania. Są to poglądy aktualne również w dzisiejszych czasach.

Nasze placówki są dla nas miejscem i środowiskiem, w którym staramy się kontynuować wychowanie domowe, rozumiane jako tworzenie poczucia bezpieczeństwa, atmosfery miłości i akceptacji dziecka. W momentach, gdy zdarza się konieczność modyfikacji zachowań i wzorców wychowania rodzinnego lub są one złe, uczymy dobrych, wprowadzając dzieci w atmosferę ciepła, miłości i życzliwości. Zwracamy szczególną uwagę w wychowaniu na wartości religijne, jasno określamy ten cel rodzicom, codziennie czytamy Biblię, uczymy dzieci różnych modlitw (z okazji różnych uroczystości uczestniczą we Mszy św. i w nabożeństwach). Staramy się o wszechstronny rozwój dziecka jako osoby i jak najlepsze przygotowanie do podjęcia przez nie nauki w szkole. Stwarzamy możliwość kontaktów interpersonalnych i nauki zachowań społecznych⁴².

2.3. ROLA WYCHOWAWCY I PODEJMOWANA DZIAŁALNOŚĆ

Jeżeli chcemy, aby wychowanie zaspokoilo wszelkie potrzeby natury ludzkiej i wszechstronnie człowieka wykształciło, musimy je oprzeć na nauce, zasadach i przepisach chrześcijaństwa, a mianowicie Kościoła katolickiego. Ale chociaż znalibyśmy gruntownie te wszystkie piękne zasady, a nawet wierzyli w nie silnie, nie będziemy dobrymi

⁴² Zob. *Koncepcja rozwoju*, s. 3-4.

wychowawcami, jeżeli według nich nie urządzimy swego życia i jeżeli nie będziemy wykonywać przepisów Kościoła⁴³.

Niech wychowanek widzi wzór żywy dobrego chrześcijanina w swoim wychowawcy, wtedy przyjmie on chętnie zasady i wykona polecenia jego, bo już według przysłowia rzymskiego *Praecepta movent, exempla trahunt* – słowa uczą, przykłady pociągają⁴⁴.

Wychowawcę mają cechować:

- miłość Boga i drugiego człowieka; dobroć serca, tkliwe miłosierdzie;
- poczucie własnej godności i godności drugiego człowieka;
- cierpliwość, opanowanie, wyrozumiałość, delikatność i łagodność;
- rozumność, konsekwencja;
- odpowiedzialność i sumienność w pracy;
- łączenie w sobie słodyczy matki z wymaganiami ojca;
- żar i poświęcenie sprawie wychowania;
- otwartość i serdeczność, radość i pogoda ducha;
- kultura słowa i zachowania;
- wrażliwość na piękno;
- świadectwo bycia prawdziwym człowiekiem i dobrym chrześcijaninem.

Wychowawca powinien być także profesjonalistą w swoim zawodzie poprzez:

- odpowiednie przygotowanie pedagogiczne;
- konsekwencję w działaniu;
- pozyskiwanie autorytetu u dzieci;
- bycie sobą, spontaniczność (umiejętność otworzenia się na potrzeby i propozycje dzieci);
- dzielenie się z dziećmi swoimi przeżyciami;
- akceptację różnic indywidualnych między wychowawcami – wspólne działanie i przestrzeganie reguł;
- umiejętność przyznania się do własnych ograniczeń, błędów, niewiedzy;
- umiejętność przeproszenia dzieci i dziękowania im.

Dla dzieci wychowawca stara się być opiekunem, przyjacielem i towarzyszem w jego rozwoju. Postawione są przed nim zadania szczegółowe; powinien:

- miłować dziecko – to najprostsza droga do jego serca, dziecko szybko wychwytuje, czy jest kochane;
- szukać drogi do porozumienia, by spotkać się z dzieckiem;
- umiejętnie, aktywnie słuchać dziecka;
- traktować dziecko i jego sprawy bardzo poważnie, razem z nim autentycznie przeżywać jego radości i smutki, zniżać się do dziecka, by je zrozumieć;

⁴³ Z. Gorazdowski, *Zasady i przepisy*, s. 11.

⁴⁴ Tamże, s. 304.

- mieć czas dla dziecka;
- dotrzymywać słowa, obietnic;
- być konsekwentnym w działaniu;
- troszczyć się o jednolitość wychowania przez wszystkich nauczycieli;
- kierować się w pracy wychowawczej wymienionymi wartościami, które są jednocześnie zadaniami;
- nie dopuszczać do odrzucania niektórych dzieci, zwłaszcza trudniejszych;
- wspierać dziecko poprzez zachęty, akceptację, częste zwracanie uwagi na to, co udało mu się zrobić dobrze, i zdrową krytykę⁴⁵.

Jeżeli wychowawca, silny wiarą i ufnością w Bogu, jeżeli zagrzany miłością i poświęceniem dla wychowanka, dokona szczęśliwie swego dzieła – i wychowa dziecko mu powierzone na dobrego chrześcijanina, dokonał dzieła wielkiego wobec Boga, bo utworzył żywy obraz Boga w duszy wychowanka; wyświadczył wielkie dobrodziejstwo społeczeństwu, bo przysporzył mu zdrowia i żywotności, i zasłużył sobie wreszcie na wdzięczność niewygasłą u wychowanka, bo założył w jego duszy fundament do szczęścia doczesnego i wiecznego⁴⁶.

Realizując cele pracy pedagogicznej, traktujemy dziecko jako osobę mającą własną godność. Podmiotowe traktowanie dziecka i troska o jego duszę, miłość i poświęcenie dla wychowanka – to wyznaczniki naszej pracy. Jako dziecko ma ono te same prawa co dorosły (odpowiednie do swego wieku). Obserwując dziecko, staramy się otworzyć na jego potrzeby. Darzymy go szacunkiem i uczymy go szacunku dla wychowawców i każdego człowieka. Kochamy dzieci, z którymi pracujemy, staramy się, by dzieci poznawały wartości chrześcijańskie i nimi żyły, by uczyły się być dobrymi chrześcijanami. Towarzyszymy w ich osobistym rozwoju, jak również w rozwoju rodziny, w której żyją.

Kształtujemy wrażliwość na drugiego człowieka oraz na środowisko społeczne i przyrodnicze. Staramy się doprowadzić wychowanków nie tylko do dojrzałości szkolnej, ale przede wszystkim do pełnej dojrzałości osobowej na poziomie wieku danego dziecka. Pracę pedagogiczną prowadzimy głównie według działań zorientowanych na dziecko, świąt i uroczystości, naszych celów wychowania i nauczania oraz pór roku.

Kierujemy się wartościami i zasadami pedagogiki katolickiej, na której podstawie pracuje cały zespół wychowawczy. Fundamentem naszej pracy pedagogicznej w poszczególnych grupach jest kierowanie się wartościami chrześcijańskimi w codziennym życiu (modlitwy przed posiłkiem i po nim, nawiedzanie kaplicy, Msze św. z rodzicami, dni skupienia, wspólnie przeżywane uroczystości religijne,

⁴⁵ Zob. *Koncepcja rozwoju*, s. 8.

⁴⁶ Z. Gorazdowski, *Zasady i przepisy*.

misteria). Każde dziecko jest dla nas człowiekiem o indywidualnych cechach i potrzebach. Świadomie obserwując dziecko, odkrywamy jego wyjątkowość. Życie w grupie sprzyja zdobywaniu pozytywnych doświadczeń, a jednocześnie pozwala dziecku na doświadczanie ograniczeń wynikających z codziennych reguł życia przedszkolnego – nawet w przypadku dużej swobody. Szanujemy indywidualność dziecka, ale ukazujemy wartość życia wspólnego.

W placówkach stosujemy różne środki wychowawcze: przyzwyczajanie, przykład, pouczenie, prośby, zachęty i pochwały, nagrody, odpowiednie wymagania, właściwą ocenę zachowań, konsekwentne oddziaływanie wobec trudnych zachowań, czytanie i modlitwę⁴⁷. Pragniemy pomóc wychowankom odkryć w nich samych wielki potencjał dobra, wiedzy i umiejętności, chcemy, by zrozumieli i pokochali siebie i innych, by żyli w świecie prawdy i miłości. Nauczyciele, by osiągnąć zamierzone cele, stosują różnorodne metody i formy pracy, dostosowując je do wieku i poziomu rozwoju dziecka.

Wśród metod stosowanych w przedszkolach przeważają metody czynne, oparte na aktywności dziecka, którym towarzyszą metody percepcyjne i słowne⁴⁸. Pracujemy z dziećmi indywidualnie, zespołowo i grupowo. Każdego dnia są prowadzone aktywizujące zajęcia zintegrowane, dzieci bawią się w sali i na placu zabaw; dwa razy w tygodniu mają katechezę, zajęcia rytmiczne, język angielski, rozwijają się manualnie, tanecznie i sportowo – mają zajęcia z ceramiki, tańca i piłki nożnej.

Podstawową formą aktywności dziecka w przedszkolu jest zabawa według zasady, że dziecko powinno się uczyć, bawiąc, i bawić się – ucząc. W zabawie dziecko wyraża siebie, swoje zainteresowania, skłonności i usposobienie, a umiejętna obserwacja pozwala nauczycielowi je poznać oraz dostosować do niego odpowiednie metody i formy w dalszym procesie wychowawczym. Do realizacji zadań przedszkola dysponują odpowiednimi pomieszczeniami, wyróżniającymi się funkcjonalnością, czystością i estetyką, oraz plac zabaw. Sale wyposażone są w tematyczne kącki zabaw, zabawki, pomoce dydaktyczne i sprzęt multimedialny⁴⁹.

3. ELEMENTY PEDAGOGIKI PERSONALISTYCZNEJ W PLACÓWKACH PROWADZONYCH PRZEZ SIOSTRY ŚW. JÓZEFA

W przedszkolach prowadzonych przez Zgromadzenie do głównych zadań należą: właściwa organizacja procesu opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznego

⁴⁷ Zob. *Koncepcja rozwoju*, s. 9-10.

⁴⁸ Zob. M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 62-64.

⁴⁹ Zob. *Program wychowawczy*, <http://www.przedszkole-tuchow.jozefitki.pl/koncepcja.html> [dostęp: 29.09.2014].

zmierzająca do osiągnięcia przez dzieci gotowości szkolnej; wychowanie w duchu wartości chrześcijańskich przez ukazanie dzieciom prawd wiary i doprowadzenie do osobistych doświadczeń towarzyszących spotkaniom z Bogiem; współpraca z rodzicami integrująca system wychowania w rodzinie i w przedszkolu; współdziałanie ze środowiskiem lokalnym, sprzyjające rozwojowi wiedzy i kreatywności u dzieci, oraz kształtowanie postaw społeczno-kulturowych.

Pragniemy, aby absolwent Przedszkola Sióstr św. Józefa:

- ufał Bogu i wiedział, że jest Jego ukochanym dzieckiem i wartościowym człowiekiem;
- pielęgnował wartości moralne: miłość i miłosierdzie, dobroć, prawdę, szacunek, przyjaźń;
- kochał swoją rodzinę i z nią się utożsamiał;
- miał poczucie przynależności narodowej i regionalnej, znał i szanował swoją ojczyznę, poznawał jej historię, kulturę i tradycje;
- nawiązywał właściwe relacje oparte na szacunku, zaufaniu, akceptacji i uzyskał umiejętność współdziałania;
- był gotowy do podjęcia nauki w szkole poprzez wszechstronny rozwój osobowości;
- potrafił używać swych zdolności w służbie innym, niosąc im radość i nadzieję;
- umiał dostrzegać piękno i dobro wokół siebie;
- dzielił się z innymi swoimi umiejętnościami i talentami;
- przestrzegał zasad kultury i postępowania według ustalonych norm⁵⁰.

W *Raporcie* z badania jakości pracy przedszkola stwierdzono, że wyraźnie są akcentowane cele wychowawcze i dydaktyczne, ukierunkowane na rozwijanie umiejętności dzieci; widać wspierającą rozwój dzieci rolę nauczyciela. Kwalifikacje pedagogiczne, określone poziomem wykształcenia, oraz ukończone przez siostry formy doskonalenia zawodowego stanowią dobrą podstawę do projektowania pracy pedagogicznej, wspomagającej i ukierunkowującej rozwój dzieci zgodnie z ich wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi, w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym.

Obserwacje poczynione w trakcie mierzenia jakości pracy przedszkola ukazały, że siostry stosują różnorodne metody pracy wspierające rozwój dzieci. Rodzice bardzo wysoko oceniają jakość pracy sióstr, oferta pedagogiczna spełnia ich oczekiwania, a siostry w swej pracy z dziećmi uwzględniają ich potrzeby i możliwości. Rytm pracy przedszkola wyznacza tygodniowy rozkład zajęć w poszczególnych grupach wiekowych, opracowany zgodnie z zasadami pracy umysłowej dzieci. Dzieciom zapewnia się warunki do nauki, zabawy i odpoczynku, a działaniom

⁵⁰ Zob. tamże.

tym towarzyszy ład organizacyjny, ukierunkowany m.in. na uczenie dzieci zasad funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Sytuacjom edukacyjnym towarzyszą metody aktywizujące. Zajęcia często nawiązują do tradycji, obrzędów i historii regionu. Dzieci mają możliwość zaprezentowania swoich osiągnięć na terenie przedszkola i w środowisku, w którym funkcjonuje placówka. Organizacja pracy placówki oraz oferta pedagogiczna są ściśle skorelowane z *Koncepcją rozwoju przedszkola*. Jego wyposażenie umożliwia realizację zadań edukacyjnych i wychowawczych wynikających z rozpoznawanych możliwości i potrzeb dzieci, a także z przyjętej koncepcji pracy⁵¹.

Poszczególnym grupom dzieci nadawane są nazwy w powiązaniu z naszymi świętymi patronami Zgromadzenia⁵². Nadane nazwy zobowiązują w pewnym stopniu do wpatrywania się w postaci patronów, do odkrywania ich życiowego piękna, naśladowania w dobrym, szukania u nich pomocy i wsparcia. Codziennie dzieci modlą się za przyczyną patrona grupy, który z każdym dniem staje się im bliższy. Uczestniczą w inscenizacjach ukazujących fragmenty z ich życia. Integralnym elementem życia przedszkolnej społeczności jest kalendarz imprez i uroczystości. Wspólne świętowanie integruje nauczycieli, dzieci oraz rodziców, urozmaica codzienne obowiązki i daje okazję do lepszego poznania się i pogłębienia relacji.

Codziennie rano wychowawcy modlą się z dziećmi, by z Bogiem rozpocząć zabawę i naukę, oraz czytają fragment Biblii. Modlą się przed posiłkami i po nich, przed wyjściem na spacer i na plac zabaw. Uczestniczą w Eucharystii z dziećmi i ich rodzicami w kaplicy z okazji różnych okoliczności oraz świąt – m.in. na rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, w intencji rodziców i wychowawców, z okazji imienin pracowników oraz dzieci obchodzących urodziny, za zmarłych z ich rodzin. W Adwencie wychodzą z przedszkolakami na Roraty do parafialnego kościoła. W tym okresie liturgicznym, a także w Wielkim Poście, jest praktykowane „zbieranie dobrych uczynków”. Organizowane są kiermasze bożonarodzeniowe i wielkanocne, akcje charytatywne, w których rodziny przedszkolaków dzielą się darem serca dla ubogich w społeczności lokalnej lub dla dzieci na misjach, wśród których pracują siostry. Na terenie placówki odbywają się konkursy muzyczne, plastyczne i recytatorskie o różnorodnej tematyce. W ciągu roku nie brakuje wyjść do parku, kina, teatru, opery, muzeum, przyjezdnych teatrzyków, comiesięcznych koncertów, akcji czytania dzieciom przez rodziców, spotkań z ciekawymi ludźmi. Jest wiele spotkań integrujących: urodziny grupy, bal świętych, spotkanie ze świętym Mikołajem, wspólne kolędowanie z rodzinami przedszkolaków, zabawa

⁵¹ Zob. *Raport z mierzenia jakości pracy Przedszkola Sióstr św. Józefa we Wrocławiu*, marzec 2002, mps, Wrocław 2002, s. 10-20.

⁵² Zob. *Księga protokołów z posiedzeń rady pedagogicznej 2001-2007*, 1(2005), Wrocław 2005.

karnawałowa, inscenizacje z okazji Dnia Mamy i Taty, festyn rodzinny, wycieczki, wyjazd na „zielone przedszkole”.

Celem pracy wychowawczej jest „być wszystkim dla wszystkich”, na wzór św. Zygmunta: miłować Boga i bliźniego, nieść świadectwo bycia prawdziwym człowiekiem i dobrym chrześcijaninem; być otwartym, cierpliwym, wyrozumiałym, konsekwentnym. Być nauczycielem oznacza „dać obecność, uwagę, towarzyszenie”; mieć poczucie własnej godności i godności drugiego człowieka; umieć się dzielić swymi przeżyciami, przyznawać do własnych błędów, ograniczeń; mieć czas dla dziecka (a „czas to miłość – znajdują go jedynie ci, którzy kochają”) – często potrzebuje ono podzielić się tym, co przeżywa: radościami i troskami. Wychowanie dokonuje się głównie przez spotkanie wychowawcy z wychowankiem. Niezbędne jest odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i stosowanie różnorodnych metod dydaktycznych, dostosowanych do poziomu, potrzeb, oczekiwań dzieci. Bycie nauczycielem rozumiemy jako zgodę na ciągłe dokształcanie, na pracę nad sobą. Pragniemy, by dzieci pogłębiały poczucie własnej wartości, szukały pozytywnych cech u siebie i u innych; potrafiły się dzielić, troszczyć o bliźnich. Otwieramy się na nowe propozycje dotyczące wychowania i nauczania, by efektywniej wspierać dziecko w jego rozwoju. Chcemy, aby każde z nich było szczęśliwe, a prawdziwym szczęściem dla chrześcijanina jest wiara w Boga, miłość siebie i bliźniego, życie w zgodzie z uniwersalnymi wartościami.

Chrześcijańska pedagogika ma na celu m.in. budzenie wiary dziecka i – jak wskazują na to rysunki dzieci – Jezus i Maryja są obecni w ich życiu tak po prostu, na co dzień. Nie są nikim odległym. Obecność świętych, modlitwa to rzeczywistość, w której się poruszają. W pamięć i serce dzieci zapadają m.in. takie szczegóły jak krzyżyk na siostrze, czerwone światełko w kaplicy – obecność Boga, symbol Baranka Bożego.

Rysunki, wypowiedzi ustne i „pisemne” przedszkolaków⁵³ zawierają ślady obecności chrześcijańskiej pedagogiki personalistycznej. Wybrzmiewają wartości religijne, ogólnoludzkie, ważna jest osoba: dziecko i wychowawca, życie w klimacie miłości, zrozumienie i wychodzenie naprzeciw potrzebom dzieci, rozwijanie ich zdolności, modlitwa, nauka przez zabawę, twórczość, bogactwo doświadczeń zdobywanych w codzienności przedszkolnej, podczas zajęć, wycieczek i akcentowanego czasu liturgicznego.

Ważny jest charakter placówki, co także wynika z wypowiedzi. „Specyfiką tego miejsca jest to, iż prowadzone jest przez Zgromadzenie zakonne [...], wiodącą rolę w pracy Sióstr odgrywa powołanie”⁵⁴. Powołanie zakonne jest darem i zada-

⁵³ Zob. *Wypowiedzi dzieci: Opowiedz miśowi coś o przedszkolu*, Wrocław 2007.

⁵⁴ *Moje „bycie” w przedszkolu Sióstr św. Józefa. Ankiety nauczycieli i wychowawców*, Wrocław 2007, Kancelaria Przedszkola, s. 3.

niem. Siostry oddają swoje życie na służbę Bogu na drodze rad ewangelicznych. Przyjaźń z Bogiem nadaje sens ich życiu i kierunek działania. Umiłowane przez Boga, macierzyńską troską i miłością otaczają tych, którzy są im powierzeni – dzieci, młodzież, dorosłych.

Rodzice, jak pokazują badania ankietowe, uważają, że w przedszkolu dzieci traktowane są w sposób życzliwy i podmiotowy, z poszanowaniem godności. Wśród mocnych stron pracy przedszkola rodzice szczególnie wskazywali: jakość opieki, wychowania i nauczania; życzliwość, troskliwość, ciepło i spokój; atmosferę pracy, wychowanie w duchu wartości chrześcijańskich; podmiotowość w wychowaniu⁵⁵.

Nauczyciele są wychowawcami, którzy sami starają się żyć zasadami chrześcijańskimi i przekazywać, przede wszystkim swoją postawą, to, co ważne i wartościowe w życiu człowieka. Z wypowiedzi nauczycieli przedszkola:

Wymiar religijny i wartości chrześcijańskie widzę tu jako autentyczne priorytety. W oparciu o nie, jak na dobrym fundamencie, kształtowany jest rozwój dziecka na różnych płaszczyznach. Treści, jakie dzieci poznają na katechezie, są spójne z wartościami przekazywanymi na innych zajęciach, zintegrowane z codziennym życiem. Dziecko ma okazję po prostu nimi żyć. Jestem przekonana, że jeśli rodzice podejmą ten model wychowania, pomogą swojemu dziecku wyrosnąć na wartościowego człowieka, autentycznego chrześcijanina⁵⁶.

Staram się, aby dzieci poznały wartości, które nadadzą ich życiu sens, którymi będą żyły w przyszłości: miłość, dobro, wiara. [...] Podczas Mszy świętej na zakończenie roku dzieci z grupy „0” na pytanie księdza: „czego nauczyły się przez te kilka lat w Przedszkolu Sióstr św. Józefa?” pośród odpowiedzi, iż „liczyć, czytać, śpiewać”, znalazły się takie treści: „kochać Boga i ludzi, być dobrym człowiekiem, pomagać innym, modlić się”⁵⁷.

Akceptowana jest indywidualność każdego dziecka i konsekwentnie zaszczepiana jest: odpowiedzialność, kultura zachowania, umiejętność współżycia w grupie. Widoczna jest skuteczność metod realizowanych przez siostry, w których nieodzowną rolę odgrywa po prostu miłość⁵⁸.

Personalistyczne podejście w placówkach Sióstr św. Józefa przejawia się w uznaniu godności i wolności każdej osoby oraz tego, że jest jedyna i неповtarzalna; w podmiotowym traktowaniu; wysunięciu na pierwszy plan życia wiarą i duchowymi wartościami; w dialogu, spotkaniach, wspólności. Z. Gorazdowski

⁵⁵ Zob. *Raport z mierzenia*, s. 22.

⁵⁶ *Moje „bycie” w przedszkolu*.

⁵⁷ Zob. tamże, s. 5.

⁵⁸ Tamże, s. 3.

zabiegał o życie wiarą, o ducha rodzinności i pozostawił nam dbałość o wartości w charyzmacie Zgromadzenia. Ankiety potwierdzają, że atmosfera miłości jest obecna, a tylko w tym klimacie możliwy jest wzrost człowieka. Placówka jawi się jako dom, miejsce nauki, modlitwy, zabaw i radości; jako wspólnota bliskich osób.

ZAKOŃCZENIE

Realizacja wychowania integralnego opiera się na przekonaniu, iż:

Trzeba człowieka afirmować dla niego samego, nie dla jakichkolwiek innych racji czy względów – jedynie dla niego samego! Trzeba tego człowieka po prostu miłować dlatego, że jest człowiekiem – trzeba wymagać dla niego miłości ze względu na niezwykłą godność, jaką w sobie nosi⁵⁹.

Wychowywać wiarą i miłością – ta prawda wyłania się jako priorytetowa w chrześcijańskiej pedagogice personalistycznej i w jej praktycznych aplikacjach obecnych w placówkach prowadzonych przez Zgromadzenie Sióstr św. Józefa. Serce dziecka otwieramy kluczem miłości, polegającej na okazywanym mu szacunku i bezinteresowności⁶⁰. Podstawą wychowania integralnego, podejmowanego przez nas, jest antropologia biblijna, ukazująca człowieka jako nierozłączną całość, bo jest on niepodzielną osobą. Wychowanie koncentruje się wokół człowieka jako osoby, której wartość można sobie uświadomić w perspektywie Bożej miłości, albowiem „ostateczne zrozumienie człowieka w jego osobowym życiu jest niemożliwe bez Objawienia i bez Chrystusa wraz z Jego zbawczym posłannictwem”⁶¹. Staramy się realistycznie rozumieć i mądrze, dojrzałe kochać dziecko, towarzyszyć mu swoją obecnością, doświadczeniem tak, jak czynił to Jezus i święci, jak nasz Założyciel – św. Zygmunt Gorazdowski.

Życie świętych, szczególnie ukazanego w tym artykule św. Zygmunta, którego życie było wielkiego formatu, jego personalistyczne podejście do człowieka i do wychowania stanowi wzór i zachętę do naszej pracy i naszych działań wychowawczych w XXI wieku⁶². „Osobista tęsknota ludzi świętych za świętością zawiera w sobie pragnienie, aby także inni do świętości zmięrzali i ją osiągnęli. Osiągnąć stan świętości, to upodobnić się do Boga przez miłość”⁶³. Miłujemy,

⁵⁹ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie Ojca świętego w siedzibie UNESCO, 2 czerwca 1980*, w: *Nauczanie papieskie*, t. 3, cz. 1, Poznań–Warszawa 1985.

⁶⁰ Zob. M. Mesjasz-Walas, *Wychowywać lepiej*, „Wychowawca” 2002, nr 12, s. 21.

⁶¹ M.A. Krąpiec, *Człowiek jest osobą*, w: M. Wójcik (red.), *Człowiek – osoba – płeć*, Fundacja „Pomoc rodzinie”, Łomianki 1998, s. 56.

⁶² Zob. J. Zimny (red.), *Pedagogia na współczesne czasy*, s. 9.

⁶³ S. Sojka, *Spoleczny wymiar powołania do świętości*, tamże, s. 29.

a prawdziwie miłując, wychowujemy. Sam Jezus darzył dzieci wielką miłością, zapraszał do siebie, brał w objęcia, kładł na nie ręce i je błogosławił⁶⁴. Niechaj nam dopomaga w nauce miłości.

BIBLIOGRAFIA

Dokumenty

- Górka O., *Wychowanie jako przedłużenie roli rodziców w oparciu o postaci naszych Patronów*, referat, Wrocław 2007, Kancelaria Przedszkola.
- Koncepcja rozwoju Przedszkola Sióstr św. Józefa we Wrocławiu przy ul. B. Prusa 28/II/b oparta na Józefickim systemie wychowania*, Wrocław 2001, Kancelaria Przedszkola.
- Księga protokołów z posiedzeń rady pedagogicznej 2001-2007*, Kancelaria Przedszkola.
- Kuługa J., *Bł. Ks. Zygmunt Gorazdowski wzorem dobrego dyrektora w realizacji józefickiego systemu wychowania*, praca dyplomowa, Wrocław 2002, Kancelaria Przedszkola.
- Moje „bycie” w Przedszkolu Sióstr św. Józefa. Ankiety nauczycieli i wychowawców*, Wrocław 2007, Kancelaria Przedszkola.
- Raport z mierzenia jakości pracy Przedszkola Sióstr św. Józefa we Wrocławiu*, marzec 2002, mps, Wrocław 2002, Kancelaria Przedszkola.
- Statut Niepublicznego Przedszkola Zgromadzenia Sióstr św. Józefa we Wrocławiu*, Wrocław 2014, Kancelaria Przedszkola.
- Uszkowska M., *Psychologiczno-pedagogiczne poglądy i działalność ks. Z. Gorazdowskiego*, praca magisterska, Lublin 1971, Sekretariat Prowincji Wrocławskiej.
- Wypowiedzi dzieci: Opowiedz misiowi coś o przedszkolu*, Wrocław 2007, Kancelaria Przedszkola.

Opracowania

- Adamski F. (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków 2005.
- Bonus Pastor*, nr 20, Lwów 1887.
- Dziewiecki M., *Osoba i wychowanie: pedagogika personalistyczna w praktyce*, Rubikon, Kraków 2003.
- Gorazdowski Z. (Prawdzic), *Zasady i przepisy dobrego wychowania według dra Albana Stolza dla użytku rodziców, nauczycieli, duchownych i innych wychowawców*, Lwów 1886.
- Gorazdowski, *Rady i przestrogi na całe życie. Pamiętka dla młodzieży męskiej przy ukończeniu szkół wg A. Stolza*, Lwów 1880.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981.
- Kwiatowska M. (red), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Mesjasz-Walas M., *Wychowywać lepiej*, „Wychowawca” 2002, nr 12, s. 21.

⁶⁴ Zob. Mk 10,16.

- Niosący miłość. Zbiór wierszy o św. Zygmuncie Gorazdowskim*, Biblos, Tarnów 2005.
- Siuta D., *Wezwany do miłosierdzia. Zygmunt Gorazdowski i jego dzieło*, TUM, Wrocław 1996.
- Szostek A., *Antropologia „Redemptor hominis”*, „Roczniki Filozoficzne” [KUL] 33-34(1985-1986) z. 2, s. 41-55.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 1986.
- Wójcik M. (red.), *Człowiek – osoba – płeć*, Fundacja „Pomoc rodzinie”, Łomianki 1998.
- Zimny J. (red.), *Pedagogia na współczesne czasy*, Sandomierz 2006.

Strony internetowe

- <http://www.jozefitki.pl/historia.html> [dostęp: 19.08.2014].
- <http://www.jozefitki.pl/zyciorys.html> [dostęp: 19.08.2014].
- http://www.tarnow.jozefitki.pl/apostolstwo_przedszkola.htm [dostęp: 18.08.2014].
- <http://www.wroclaw.jozefitki.pl/domyprovincji.php?body=article&name=czestochowa&lang=pl> [dostęp: 18.08.2014].
- http://www.tarnow.jozefitki.pl/apostolstwo_domdziecka.htm [dostęp: 18.08.2014].
- <http://www.wroclaw.jozefitki.pl/domyprovincji.php?body=article&name=polanica-sosw&lang=pl> [dostęp: 18.08.2014].
- http://www.tarnow.jozefitki.pl/apostolstwo_chorym_starszym.htm [dostęp: 18.08.2014].
- <http://www.przedszkole-tuchow.jozefitki.pl/koncepcja.html>, Program wychowawczy Niepublicznego Przedszkola Sióstr św. Józefa [dostęp: 29.09.2014].

s. JOLANTA (BEATA) PELIKSZA

*Wychowanie integralne osób z niepełnosprawnością intelektualną
w myśli pedagogicznej Sługi Bożej Antoniny Mirskiej*

*Intellectual disabled people's integral education in terms of God Servant Antoinette Mirski
thoughts*

ABSTRACT

God in His Providence watches over the world for centuries relied people to do tasks intended to help specific person. The Creator has given people intellect in order to use it with His help and help the others. One such example are educators, among them oligophrenopedagogy specialists who serve proper methods to support the holistic development of people with intellectual disabilities.

Talking about the overall development of the human being one cannot forget about its religious development. Since the sixties of the twentieth century the Sisters of Divine Providence serves people with disabilities. Sisters aim at integral education of entrusted people taking care of their physical development, psychoemotional and spiritual. An example of reasonableness and effectiveness of supporting of human being development with a disability are Houses residents of Social Welfare and Special Education Centre run by the Sisters of Divine Providence, nowadays take paid work finding their place in the society.

Stwórca obdarzył ludzi rozumem, by używając go, nieśli konkretną pomoc słabszym od siebie. Takim przykładem są pedagodzy, a wśród nich specjaliści oligofrenopedagodzy, którzy służą odpowiednimi metodami, by wspomóc integralny rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Mówiąc o całkowitym rozwoju osoby ludzkiej, należy wspomnieć także o jej rozwoju religijnym. Od lat 60. XX wieku Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej posługuje osobom z niepełnosprawnością. Siostry dążą do integralnego wychowania powierzonych sobie osób, dbając o ich rozwój fizyczny, psychoemocjonalny i duchowy. Przykładem sensowności i skuteczności wspierania rozwoju człowieka z niepełnosprawnością są usamodzielnione pensjonariuszki Domów Pomocy Społecznej i Specjalnego Ośrodka Wychowawczego, prowadzonych przez Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej, a które dziś podejmują pracę zarobkową, mając swoje miejsce w społeczeństwie.

Keywords:

education integral, pedagogice, Congregation of the Sisters of Divine Providence, Antonina Mirska, dignity, intellectual disability

wychowanie integralne, pedagogika, Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej, Antonina Mirska, godność, niepełnosprawność intelektualna

WSTĘP

Żyjemy w czasach, kiedy się depreczuje i próbuje naukowo podważyć godność, a nawet prawo do życia, osób z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną. Głosi się, że osoby te są niewyuczalne, a utrzymanie ich jest nieekonomiczne, więc można skorzystać z osiągnięć naukowych pozwalających już w okresie prenatalnym zdiagnozować stan zdrowia dziecka i w przypadku podejrzeń o niepełnosprawność, dokonać aborcji, czyli odebrać im życie. Szkoda tylko, że nie bierze się pod uwagę rozwoju oligofrenopedagogiki i wielu innych dyscyplin naukowych, które służą odpowiednimi metodami skutkującymi pozytywnymi efektami rewalidacji, rehabilitacji i kompensacji osób z niepełnosprawnością.

Warto również przywołać osiągnięcia osób pracujących od lat w zakresie wychowania osób z niepełnosprawnościami. W niniejszym artykule pragnę ukazać skuteczny wpływ form i metod oligofrenopedagogicznych oraz metod pedagogicznych Sługi Bożej Antoniny Mirskiej – Założycielki Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej – realizowanych przez siostry tego zgromadzenia.

1. AKTUALNOŚĆ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ SŁUGI BOŻEJ ANTONINY MIRSKIEJ

Troska o postęp ludzkości i integralny rozwój człowieka przejawia się w tworzonych na przestrzeni wieków koncepcjach pedagogicznych opartych na Ewangelii i nauce Kościoła. Człowiek i jego godność, która „ma podstawę w stworzeniu jej na obraz i podobieństwo Boże”¹, były w centrum działalności apostołskiej Sługi Bożej Matki Antoniny Mirskiej. Jej miłość do Chrystusa, definiowana w hasle: „Niczego nie należy stawiać ponad miłość Chrystusa”, oraz bezgraniczna ufność Bogu, który „trzciny zgniecionej nie złamie i knota tlejącego nie dogasi”², przejawiały się w jej wrażliwości na człowieka, zwłaszcza potrzebującego, cierpiącego,

¹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994, nr 1700, art. 1.

² Mt 12,20.

zagubionego moralnie i opuszczonego. Działalność pedagogiczna matki Mirskiej oraz założonego przez nią Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej miały i mają na celu ukazać, że mimo upadków i ograniczeń, którym podlega osoba ludzka, godność jej nie jest utracona, ponieważ obdarowanie przez Boga Jego obrazem oraz łaską odkupienia nadaje człowiekowi godność niepowtarzalną.

Siostry miały „ustawicznie przypominać sobie, że ich mistrzem jest Jezus Chrystus – Dobry Pasterz, na Jego wzór miały nawet w najbardziej upodlonej penitencie-pokutnicy widzieć obraz dziecka Bożego”³. Siostry Opatrzności Bożej, pomne na te słowa, pracując dziś także z osobami z niepełnosprawnością, świadczą, że żadna forma ani żaden stopień niepełnosprawności nie ujmują nic godności osoby. „Niepełnosprawny nie jest osobą w inny sposób niż pozostali, a zatem uznając i chroniąc jego godność i prawa, uznajemy i chronimy godność i prawa nas wszystkich i każdego”⁴. Podejmując posługę z kobietami z niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną, siostry, korzystając z najnowszych metod z zakresu oligofrenopedagogiki oraz dbając o rozwój religijny powierzonych sobie osób, dążą do stymulowania podopiecznych, by coraz lepiej, w miarę swoich możliwości, wykorzystywały swoje mocne strony i zdolności, a poprzez to dążyły do pełnego rozwoju swojego człowieczeństwa.

„Matka M.A. Mirska zwracała uwagę, aby siostry wychowawczynie uczyły dziewczęta katechizmu”⁵. Siostry uważały i uważają po dziś dzień wiedzę religijną i praktyki religijne za podstawę stosowanego systemu wychowawczego. Jest to zarówno przejaw wierności w realizowaniu hasła życia matki Mirskiej: „Nic ponad miłość Chrystusa”, jak i źródło miłości poszukującej tych, którzy zostali zepchnięci na margines życia.

Ludzie skazani na pogardę stali się dla Matki drogą do Jezusa, którego pokochała czystym sercem. Całe zaangażowanie i niezwykła energia, jaką wykazywała, miała swój ostateczny cel – prowadzić człowieka do zbawienia. Tu spełniało się posłannictwo Antoniny Mirskiej, dla której ważny był każdy człowiek, „krwią Chrystusa odkupiony”⁶. Siostry zaufały Jezusowemu przesłaniu o trosce Ojca niebieskiego: „Nie troszczcie się więc zbytnio i nie mówcie: co będziemy jedli? co będziemy pili? [...] Ojciec wasz niebieski wie, że tego wszystkiego potrzebujecie. Starajcie się naprzód o Królestwo Boga i o Jego sprawiedliwość, a to wszystko będzie wam dodane”⁷.

³ Archiwum Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej (dalej: AZSOB), *Reguły dla sióstr kierujących penitentkami*, Lwów [b.r.], rękopis, cz. 1, rozdz. III, *Słodycz-Łagodność*, s. 9.

⁴ *Przesłanie Jana Pawła II do uczestników międzynarodowego sympozjum na temat: „Godność i prawa osoby z upośledzeniem umysłowym”*, Watykan, 05 I 2004 r.

⁵ AZSOB, *Instrukcje dla kierowniczek pokutnic*, Lwów [b.r.], rękopis, s. 13-14.

⁶ AZSOB, *Odezwa Matki Antoniny Mirskiej z prośbą o składki na budowę kaplicy z dn. 17 VIII 1860*, Lwów.

⁷ Mt 6,31-33.

W podejmowanych zatem działaniach pedagogicznych z powierzonymi sobie osobami starają się świadczyć o prawdzie, że „troska Opatrzności Bożej jest konkretna i bezpośrednia; obejmuje sobą wszystko, od rzeczy najmniejszych aż do wielkich wydarzeń świata i historii”⁸. Siostry Opatrzności Bożej, służąc z miłością i mądrością dzieciom z niepełnosprawnościami, poprzez umożliwienie im uczestnictwa – na miarę ich możliwości – w życiu społeczeństwa i wspierając je w wykorzystaniu całego swojego potencjału fizycznego, psychicznego i duchowego, starają się świadczyć o trosce Boga o świat i konkretnego człowieka, szczególnie tego potrzebującego.

„Dni w Domu Opatrzności upływały na wykonywaniu zajęć praktycznych: prania, gotowania, sprzątanania oraz prac krawieckich i hafciarskich. Wychowanki musiały być nieustannie czymś zajęte, ponieważ wcześniej zakosztowały życia łatwego i były przeważnie leniwe [...]. Różnorodność podejmowanych zadań miała na celu sprawdzenie predyspozycji pokutnicy do poszczególnych kategorii prac ręcznych, a równocześnie zapobieganiu wywołaniu znudzenia i apatii”⁹. Wymienione prace miały na celu socjalizację i usamodzielnianie wychowanek: wpojenie przekonania o własnej wartości i godności, wypracowanie postawy szacunku dla pracy, jednym słowem – wpojenie dziewczętom tych wartości, które pomogą im być wartościowymi członkiniami społeczeństwa¹⁰.

2. WYCHOWANIE INTEGRALNE W DZIAŁALNOŚCI ZGROMADZENIA SIÓSTR OPATRZNOŚCI BOŻEJ

Słowo „wychowanie” jest pojęciem bardzo ogólnym. W niniejszym artykule skupię się na wychowaniu w ujęciu chrześcijańskim, którego celem jest nie tylko rozwój fizyczny i psychoemocjonalny człowieka, lecz także jego rozwój duchowy. „Dojrzały chrześcijanin to ktoś, kto rozumie całego człowieka i kto staje się szlachetnym wychowawcą całego człowieka, a przez to prawdziwym dobroczyńcą ludzkości”¹¹.

Rozważając wychowanie mające na celu całego człowieka, mówimy o wychowaniu integralnym, którym od wieków zajmowało się wiele rodzin zakonnych. Zgromadzenia zakonne wyrastają z aktualnych potrzeb Kościoła, po to, by w konkretnych warunkach, głosić słowem i życiem Dobrą Nowinę o Bogu kochającym

⁸ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, nr 303.

⁹ AZSOB, *Instrukcje dla kierowniczkki pokutnic*, s. 6.

¹⁰ Por. s. A. Kasjaniuk, *Zawierzyła Bożej Opatrzności. Życie Sługi Bożej Antoniny Mirskiej*, Wyd. Archidiecezji Przemyskiej, Przemyśl 2002, s. 69.

¹¹ Ks. M. Dziewiecki, *Antropologia biblijna jako podstawa wychowania integralnego*, <http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/ar> [dostęp: 21.07.2014].

człowieka. W niniejszym artykule podejmę temat pracy wychowawczej Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej, ze szczególnym uwzględnieniem ducha pedagogicznego Matki Założycielki – Sługi Bożej Antoniny Mirskiej – realizowanego w posłudze osobom z niepełnosprawnością intelektualną.

Początek Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej datuje się na wiek XIX. Do wielkich bolączek życia społecznego w tym czasie, na ziemiach zaboru austriackiego, należało pijaństwo, zaniedbanie wychowania moralnego, sieroctwo i nędza materialna. Na ratunek ówczesnemu społeczeństwu powstało wiele zgromadzeń zakonnych, których zadaniem była służba najbardziej potrzebującym pomocy¹².

Odpowiedzią na bolesną sytuację Galicji było powołanie do życia Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej. Zgromadzenie powstało we Lwowie. Zostało założone w 1857 roku przez Matkę Marcjannę Antoninę Mirską, przy współdziałaniu arcybiskupa Łukasza Baranieckiego i księżnej Jadwigi Leonowej Sapieżyny¹³. Fakt ten poprzedziło wysłanie Marcjanny Mirskiej do Laval we Francji w celu przygotowania jej do nowej pracy i poznania skutecznych metod wychowawczych.

Matka Mirska musiała zdradzać zainteresowania pedagogiczne i zdolności wychowawcze, gdyż właśnie w tym kierunku księżna Leonowa Sapieżyna postanowiła ją kształcić. Poznawszy z dotychczasowej działalności bystrość umysłu Marcjanny i doskonałość orientacji w sprawach organizacyjnych, uznała ją za najbardziej odpowiedzialną, dlatego z początkiem 1856 r. wysłała ją do Laval we Francji, by w ten sposób przygotować kandydatkę do samodzielnej pracy pedagogiczno-wychowawczej¹⁴.

Okres życia spędzony w Laval miał ogromny wpływ na przyszłą działalność pedagogiczną Antoniny Mirskiej i jej stosunek do drugiego człowieka, zwłaszcza potrzebującego. Trudności spotykane w dzieciństwie uodporniły ją na niejedną trudną sytuację w życiu, uczyniły ją gotową do ofiary i poświęcenia.

Nie bez wpływu na kształtowanie się osobowości pedagogicznej Matki Antoniny jako przyszłej wychowawczynie pozostaje atmosfera domu zakonnego w Laval, klimat dobroci, zaufania, troskliwości, pracy, poczucia obowiązku, jaki umiała wytworzyć jej opiekunka w Laval, pod kierunkiem której zdobywała wiedzę teoretyczną i praktyczną. Matka Mirska nie należy do teoretyków pedagogiki¹⁵.

¹² Por. ks. S. Zygarowicz, *S. Matka Maria Antonina Mirska*, w: B. Bejze (red.), *Chrześcijananie*, t. VIII, ATK, Warszawa 1982.

¹³ Por. A. Jogan, *Kronika Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej we Lwowie*, Lwów 1934, monografia-rękopis.

¹⁴ Tamże, s. 5-7, 10, 17, 20, 67; por. J. Brząkałski, *Żywot Wielebnej Matki Teresy Rondeau*, Kraków 1911, s. 228-229.

¹⁵ *List ks. Sapieżyny do Matki Rondeau w Laval*, datowany ze Lwowa 20 marca 1856 (rękopis), s. 1-3.

Jak się wyraziła o Mirskiej w liście do ks. Sapieżyny matka Teresa Rondeau z Laval: „Jest całkowicie pochłonięta stroną praktyczną wychowania. Teorię dla praktyki zdobywa w ciągu swojego życia”¹⁶.

Tam też przygotowała się do przewodzenia powstającej rodzinie zakonnej oraz prowadzenia zakładów wychowawczo-poprawczych. Powracając do Polski, Matka przywiozła regulamin dla podopiecznych oraz ustawy zakonne. Działalność wychowawcza matki Mirskiej w Zgromadzeniu była wszechstronna, objęła swym zakresem działalność charytatywno-wychowawczą i oświatową¹⁷. Jej dzieło rozwija się i nadal trwa. Zgromadzenie podejmuje różne formy pracy apostołskiej, dostosowując się do wymagań Kościoła i potrzeb czasów współczesnych. Otwarte na działanie Ducha Świętego i potrzeby czasu, nadal posługuje osobom powierzonym jego opiece, starając się stwarzać im domy pełne ciepła i zrozumienia, zgodnie z dewizą Matki Mirskiej:

Inna jest miłość do lokatora, a inna do dziecka. Antonina Mirska dobrze знаła smak tej duchowej adopcji, zabrała go ze sobą jako osobistą tajemnicę serca [...]. Jako dobry wychowawca, wciąż uczyła stawania się człowiekiem. Według jej założeń Zakład miał być dla dziewcząt domem. Takie niepisane prawo obowiązywało w domu Opatrzności i przestrzegania go Matka wymagała od swoich siostr tak samo, jak dobrze rozumianej dyscypliny¹⁸.

Przez lata Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej realizowało swój główny cel: troskę o kobiety i dziewczęta prostytuujące się oraz opiekę nad dziećmi osieroconymi. Siostry podejmowały pracę opiekuńczą, a także edukacyjną i ewangelizacyjną, mającą na celu przygotowanie społeczeństwu zdrowych obywateli dbających o dobro Ojczyzny, Kościoła i rodziny. Łatwo dostrzec, że Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej dbało nie tylko o religijny rozwój powierzonych osób, ale także podejmowało się zadań wychowania integralnego, do czego zachęcała Matka Założycielka:

Prace miały na celu wpojenie przekonania o własnej wartości i godności, wypracowanie postawy szacunku dla pracy, naukę podstawowych czynności kobiecych i umiejętność gospodarowania czasem; jednym słowem, wpojenie dziewczętom tych wartości, które pomogą im być wartościowymi członkami społeczeństwa¹⁹.

Najważniejszą rzeczą dla Sługi Bożej A. Mirskiej było wychowanie pokutnic i sierot oraz przygotowanie ich do samodzielnego życia. Chciała ze wszech miar nauczyć

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Zob. B. Stachurska, *Działalność wychowawcza i poglądy pedagogiczne Matki Antoniny Mirskiej w aspekcie psychologii wychowawczej*, Lublin 1968, s. 67.

¹⁸ Por. s. A. Kasjaniuk, *Zawierzyła Bożej Opatrzności*, s. 66.

¹⁹ Tamże, s. 6.

te młode, często zastraszone i zagubione dziewczęta stawania się twórcami własnej przyszłości²⁰.

Troskę o wychowanie integralne człowieka można też dostrzec w działalności zakładu dla sierot żeńskich w Łące:

Zadaniem zakładu jest opieka nad sierotami żeńskimi, aby im zastąpić brak wychowania rodzicielskiego i w czasie pobytu w zakładzie tak je wykształcić, by po opuszczeniu zakładu stały się pożytecznymi członkami społeczeństwa i przez wprawę nabytą w zakładzie zapracować sobie mogły na uczciwe swe dalsze utrzymanie²¹.

W zakresie wychowania zakład uwzględniał czynniki estetyczne i kulturalne. Dziewczęta uczyły się śpiewu, słuchały radia, urządzały zabawy taneczne przy patefonie. W zakładzie uczono również rysunków. Kilka razy w roku dziewczęta urządzały przedstawienia²².

Matka A. Mirska w wychowaniu człowieka kładła nacisk na godność osoby ludzkiej, jako człowieka i dziecka Bożego:

Będą się starały wszczepiać w córki swoje dokładne i w niczem niezatarte pojęcie o początku i ostatecznym końcu człowieka, o godności i powinnościach chrześcijanina, o dobroci Boga, o sprawiedliwości, miłosierdziu i Opatrzności Jego²³.

Dlatego podjęła się szczególnej pracy resocjalizacyjnej, mającej na celu nie tyle opiekę i zaspokojenie potrzeb podstawowych, ile rozwój duchowy, moralny i religijny, kładąc nacisk na poznanie własnej godności i poznanie siebie w świetle Bożych przykazań. Dziś nazwalibyśmy to z pewnością pracą terapeutyczną, mającą na celu samoakceptację.

Praca z sierotami miała inny wymiar, gdyż one same były jeszcze dziećmi. Oprócz założeń dobrego wychowania i obowiązku kształcenia, Matka Antonina wszelkimi siłami starała się o to, by dzieci czuły się tu jak w rodzinnym domu. Nieustannie okazywała im ciepłe i czułe serce matki oraz stanowcze, choć tak samo troskliwe, serce ojca²⁴.

²⁰ Tamże, s. 64.

²¹ A. Jougan, *Zakład Sierot w Łące*, Lwów, monografia-rękopis, s. 23.

²² Tamże, s. 23-26.

²³ AZSOB w Grodzisku Mazowieckim, *Ustawy Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej*.

²⁴ S. A. Kasjaniuk, *Zawierzyła Bożej Opatrzności*, s. 70.

3. REALIZACJA WYCHOWANIA INTEGRALNEGO W DZIAŁALNOŚCI ZGROMADZENIA SIÓSTR OPATRZNOŚCI BOŻEJ

W swojej historii Siostry Opatrzności Bożej wyrażały miłość ku Bogu, Kościołowi i człowiekowi w wieloraki sposób. Idąc śladami Założycielki, starały się odczytywać znaki czasu i potrzebę chwili. Po II wojnie światowej, na skutek zmian politycznych i historyczno-społecznych, została ograniczona działalność statutowa Zgromadzenia i utrudniona praca zgodna z charyzmatem. W latach sześćdziesiątych odebrano Zgromadzeniu przedszkola, zakłady wychowawczo-poprawcze i dom dziecka. Siostry podjęły pracę w Zakładach „Caritas” z osobami z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną.

Warto zaznaczyć, że opieka nad osobami niepełnosprawnymi w Polsce rozwija się od XIV wieku. Dużą aktywność na tym polu wykazał Kościół katolicki, który tworzył i prowadził większość zakładów, a dużą rolę wychowawczą odegrały tu rodziny zakonne²⁵. Tak też od lat sześćdziesiątych XX wieku Siostry Opatrzności Bożej, przez lata przygotowywane do pracy poprzez specjalistyczne studia, posługując się metodami pracy pedagogicznej, terapeutycznej i psychologicznej, realizują zadania zlecone im przez Założycielkę: „Trzeba, żeby wszystkie Siostry dobrze to rozumiały, że głównym ich zadaniem nie jest tylko dać penitentkom schronienie, aby je ustrzec od zewnętrznych okazji do grzechu, ale nade wszystko poprawić je wewnątrznie, gruntownie, uczynić z nich osoby uczciwe i dobre chrześcijanki”²⁶.

Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej podejmuje pracę z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w:

- Domu Pomocy Społecznej w Wielkiej Wsi od 1958 r.;
- Domu Pomocy Społecznej w Łące k. Rzeszowa, od stycznia 1954 r.;
- Domu Pomocy Społecznej w Lubzinie w latach 1958-1997;
- Domu Pomocy Społecznej w Wodzisławiu Śląskim od 1951 r.;
- Specjalnym Ośrodkiem Wychowawczym dla dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym w Przemyślu w latach: 1960-2013.

Człowiek to nie tylko ciało, ale także duch. Praca w DPS-ach prowadzonych przez Zgromadzenie ma na celu godne traktowanie każdego życia, bez względu na stopień niepełnosprawności, oraz pomoc tym osobom w poznaniu i przyjęciu własnej godności. Siostry w codziennej pracy mają na celu pełny rozwój osoby ludzkiej.

²⁵ Zob. J. Kazimierska, *Szkolnictwo warszawskie w latach 1938-1945*, Warszawa 1980, s. 36.

²⁶ AZSOB w Grodzisku Mazowieckim, *Ustawy Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej, „Wychowanie chrześcijańskie penitentek”*.

Wychowanie integralne osób z niepełnosprawnością intelektualną siostry prowadzą poprzez tworzenie zaplecza:

- opiekuńczego,
- pielęgnacyjnego,
- edukacyjnego,
- rehabilitacyjnego,
- terapeutycznego,
- religijnego.

Świadomość dziecka, że opiekunowie są z niego zadowoleni, wspomaga dążenie do jego maksymalnego usprawnienia. Stawianie wymagań dostosowanych do jego możliwości i przyzwyczajanie do pokonywania trudności daje stopniowe usamodzielnianie.

Lecz nie dosyć, by się uczyły katechizmu na pamięć, trzeba żeby Siostry tłumaczyły im takowy jasno i treściwie, a w razie potrzeby używały porównań stosownych dla łatwiejszego zrozumienia, prócz tego zadawać im kilkakrotne pytania, aby się przekonać, czy dobrze zrozumiały²⁷.

Trzeba rozłożyć codzienne ćwiczenia pobożne, jako to: modlitwy, śpiewanie itp., w taki sposób, aby mnogość i długość nie były im powodem do nieuwagi, znużenia i nienabożeństwa, i starać się przeplatać ćwiczenia mające na celu naukę, jako to: czytanie, katechizm, temi, które jedynie podniecają i żywią pobożność²⁸.

W prowadzonych przez Zgromadzenie DPS-ach, dążąc do integralnego wychowania powierzonych osób, stymuluje się podopiecznych, aby mogli wykonywać następujące czynności:

- Czynności samoobsługowe. Nauczanie tych umiejętności jest zasadniczym zadaniem Domów Pomocy Społecznej. Pozwalają one wychowankom na całkowitą lub znaczną samodzielność w ubieraniu się, utrzymaniu higieny osobistej oraz w korzystaniu z urządzeń sanitarnych, a także w spożywaniu posiłków – zwracanie uwagi na kształtowanie umiejętności posługiwania się sztućcami – i w ścieleniu łóżek.
- Pomoc w dyżurach w jadalni i w kuchni. „Siostry powinny się starać dostarczać wychowankom swoim roboty dostosowanej do sił i umiejętności każdej z nich i wymagać, by się pilnie do niej przykładały”²⁹.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ AZSOB w Grodzisku Mazowieckim *Reguły dla siostr kierujących penitentkami*, cz. III, rozdz. 5.

- Dążenie do wypracowania nawyku utrzymania porządku w pomieszczeniach zamieszkiwanych: „W domu Opatrzności wszystko po Bożemu dobrze [...] cały dom w porządku największym, czystość wzorowa”³⁰.
- Wdrażanie do czynności usamodzielniających, poprzez uczestniczenie w procesie dydaktycznym. Dzieci w DPS-ach objęte są obowiązkiem szkolnym, realizują program „szkoły życia”. Kształtowana jest wówczas zaradność dziecka, umiejętność współżycia w środowisku, jak też umiejętności objęte programem z zakresu plastyki, muzyki z rytmiką i kultury fizycznej. Rozpoczyna się nauczanie języka polskiego i matematyki oraz realizację różnych technik przedmiotu praca-technika. Dla właściwej realizacji programu nauczania przedmiotów: praca-technika, kultura fizyczna, muzyka z rytmiką, prowadzone są wydzielone jednostki metodyczne. Pozostałe przedmioty realizuje się metodą ośrodków pracy, w której wzajemnie uzupełniają się metody oparte na obserwacji, słowie, praktycznym działaniu oraz naśladowaniu. Dni u Sióstr Opatrzności upływają na wykonywaniu zajęć praktycznych: sprzątania, prania, gotowania, prac krawieckich³¹. „Szyście i haftowanie zapobiegało lenistwu w zakładzie, a tym samym oddziaływało wychowawczo na dziewczęta”³².
- Gimnastyka rehabilitacyjna.
- Usprawnianie kanału porozumiewania się z tymi, z którymi nie można nawiązać kontaktu werbalnego.
- Utrwalanie umiejętności już nabytych, wdrażanie do podejmowania nowych czynności oraz pomocy mniej sprawnym koleżankom. Najsprawniejsze dzieci pomagają w dbaniu o czystość i porządek w domu i wokół niego; włączają się w pomoc w myciu naczyń i w prace w gospodarstwie (bardzo lubią wykopki, które kończą się wspólnym ogniskiem i śpiewaniem piosenek).
- Udział w terapii zajęciowej; wykonywanie dekoracji, przygotowywanie programów artystycznych; udział w zajęciach muzycznych i plastycznych. „Jedną z największych rozrywek oferowanych wychowankom było przygotowanie i wystawienie kilku teatryków”³³.
- Uczestnictwo w organizowanych formach rozrywki i wypoczynku: spaceru i zabawy na placu zabaw.

³⁰ *List Jadwigi Leonowej do synowej Jadwigi z dn. 22 XI 1862, w: XIX-wieczna korespondencja rodziny Sapiehów*, Biblioteka Książąt Czartoryskich w Krakowie.

³¹ Zob. E.M. Albinak SDP, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej w latach 1857-1905*, TN KUL, Lublin 2004, s. 189.

³² Muzeum i Biblioteka Czartoryskich w Krakowie – Archiwum Sapiehów z Krasiczyna 1157, brak numeracji teki, Leon Sapieha do Jadwigi Sapieżyny, Lwów 11 XII 1864, list 407.

³³ AZSOB, *Instrukcje dla kierowniczk pokutnic*.

- Udział w życiu religijnym i dostęp do sakramentów świętych. „Ważnym momentem w kształtowaniu się osobowości Matki Mirskiej było zamiłowanie do Świętych Sakramentów. Korzystając z własnego doświadczenia, doceniała potem znaczenie wychowawcze św. sakramentów i używała ich jako niezastąpionych środków pedagogicznych³⁴. Bardzo ważne miejsce w procesie wychowania zajmowała nauka katechizmu i zasad moralności. Lekcje katechizmu prowadzone były przez kapłanów przychodzących z zewnątrz, jak też przez same siostry³⁵.
- Wdrażanie do zachowań zgodnych z normami społecznie akceptowanymi: „Często jako wychowawczyni wracała do bolesnego wspomnienia z dzieciństwa (sieroctwo, samotność), wdrażając wychowanki do szacunku i miłości ku własnym rodzicom³⁶. Wychowawczynie kierujące pracą z dziewczętami starały się urozmaicić monotony obowiązek śpiewem i czytaniem lektur religijnych dostosowanych do wieku i rozwoju umysłowego podopiecznych³⁷.

Wszystkie DPS-y Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej w zadowalającym stopniu realizują ideę wychowania integralnego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Świadczą o tym opinie władz oświatowych i kościelnych, a także sukcesy artystyczne i sportowe. Warto przytoczyć fakt, że DPS dla Dzieci w Łące zatrudnia jako salowe dwie osoby, które kiedyś były wychowankami tego domu. Mieszkają one na terenie domu, mają swój pokój i otrzymują wynagrodzenie za pracę. Siostry uzmysławiają wychowankom, że dzięki cierpliwej pracy i wytrwałym ćwiczeniom wypełnianym z trudem, lecz skutecznie, zapewniają sobie byt w przyszłości³⁸.

Taką samą pomoc otrzymały również niektóre wychowanki Specjalnego Ośrodka Wychowawczego w Przemyślu. „Prace miały na celu wpojenie przekonania o własnej wartości i godności, wypracowanie postawy szacunku dla pracy, naukę podstawowych czynności kobiecych i umiejętność gospodarowania czasem; jednym słowem, wpojenie dziewczętom tych wartości, które pomogą im być wartościowymi członkami społeczeństwa³⁹.

Siostry Opatrzności Bożej, w myśl słów zawartych w Ustawach Zgromadzenia: „Brak pojęcia i pamięci, a nawet i dobrej woli, w tych, nad którymi pracujemy, nie powinien nas zniechęcać ani ostudzać gorliwości naszej⁴⁰, dokładają wszelkich

³⁴ A. Jougan, *Kronika Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej we Lwowie 1854-1936*, s. 6.

³⁵ Por. s. A. Kasjaniuk, *Zawierzyła Bożej Opatrzności*, s. 71.

³⁶ A. Jougan, *Kronika Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej*, mps.

³⁷ Zob. E.M. Albiniak SDP, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Zgromadzenia*, s. 188.

³⁸ Tamże, s. 190.

³⁹ Por. s. A. Kasjaniuk *Zawierzyła Bożej Opatrzności*, s. 69.

⁴⁰ AZSOB w Grodzisku Mazowieckim, *Ustawy Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej*.

starań, by pomagać osobom niepełnosprawnym przywrócić sprawność fizyczną, psychiczną i rozwijać w nich ducha pobożności.

Warto przytoczyć przykład jednej z wychowanek Zgromadzenia, 25-letniej Beaty – dziś żony i matki dwójki dzieci. Beata pochodzi z domu, w którym warunki materialne były i są na niskim poziomie. Jeżeli w domu był opał, to było ciepło i była ciepła woda, ale kiedy, z braku pieniędzy, opału nie było, w domu było zimno i była tylko zimna woda. Mieszkanie, w którym mieszkała jako dziecko, było brudne i zaniedbane. W domu często występowały kłótnie.

Matka dziewczynki jest osobą niezaradną życiowo. Beata mówi: „Jednej zimy, jak zabrakło nam opału, mama pod moją nieobecność spaliła wszystkie moje ubrania”⁴¹. Matka też jest osobą prowadzącą życie niemoralne. „Kiedyś zastałam tatę leżącego pijanego na podłodze, a matkę z innymi mężczyznami w łóżku”⁴² – wspomina. Na dodatek matka Beaty nie potrafi pisać i czytać. „Każe mi – mówi wychowanka – pomagać bratu w odrabianiu lekcji, bo ona nie umie pisać”. Niejednokrotnie też dziewczynka widziała matkę pijaną: „Musiałam w nocy biegać do sąsiadki, bo brat miał atak astmy, a matka gdzieś z ojcem piła”⁴³.

Oboje rodzice Beaty od lat nadużywają alkoholu, przez co zaniedbują rodzinę. Beata, rozpoczynając naukę w szkole podstawowej, od początku borykała się z trudnościami w opanowaniu minimum przewidzianego w programach nauczania i nie otrzymała promocji do klasy II. Niepowodzenia edukacyjne towarzyszyły jej przez kolejne lata. Napotykała na trudności związane z samodzielnym budowaniem zdań, wypowiedzianiem się na dany temat, popełniała dużo błędów ortograficznych i gramatycznych. W matematyce miała trudności z rozwiązywaniem prostych zadań – wpisywała dowolne liczby.

Otrzymała w tej szkole opinię uczennicy niestarannej w wykonywaniu prac manualnych. O tym, że dziewczynka była zaniedbana wychowawczo, świadczyły jej ucieczki z zajęć lekcyjnych. W roku szkolnym 1996/97 opuściła 257 godzin, w tym 188 nieusprawiedliwionych. Postrzegana była jako uczennica niesystematyczna, niechętnie pracująca na lekcjach, niepotrafiąca skupić uwagi, zapominała o odrabianiu lekcji.

W roku 1997 została zbadana w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, gdzie stwierdzono opóźnienie tempa rozwoju umysłowego, wąski zakres podstawowych wiadomości ogólnych oraz zasobu słowno-pojęciowego, wolne tempo wzrokowego uczenia się nowych symboli oraz znacznie obniżony poziom wiadomości i umiejętności z języka polskiego i matematyki, w stosunku do wymagań programowych

⁴¹ Zob. B. Pelikszka, *Wychowanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną pochodzących z rodzin o problemie alkoholowym*, Rzeszów 2003, s. 47.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

realizowanej klasy. W wyniku tych badań stwierdzono, że uczennica powinna kontynuować naukę w szkole specjalnej.

Od roku szkolnego 1997/98 Beata zamieszkuje w Specjalnym Ośrodku Wychowawczym Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej i realizuje program szkoły specjalnej przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym. Zauważono, że dziewczynka po przyjeździe ze szkoły chętnie odrabia zadania domowe, a w razie trudności prosi siostry o pomoc. Wyniki nauki dziewczynki powoli się poprawiały w stosunku do ocen z poprzedniej szkoły.

Z dokonanej analizy dokumentów Beaty widać pozytywny wpływ zmiany środowiska na zachowanie i oceny z nauki. Wyjazd z domu, w którym nie starano się o wychowanie dziecka i w którym w pierwszych latach nauki zabrakło dziewczynce pomocnej i odpowiedzialnej dłoni rodzica, pomógł jej zrozumieć, że wymagania wychowawcze wynikające z troski o pełny rozwój człowieka pozwalają na rozwój, a co za tym idzie – na szczęście.

Podsumowując uzyskane wyniki badań i analiz, należy stwierdzić, że przykład Beaty – stopniowe jej dojrzewanie do realnej oceny rzeczywistości, chęć oderwania się od stylu życia rodziców i ich błędów – jest dowodem tego, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, poddane dobrze dobranym metodom i formom wychowania integralnego, mają szansę rozwoju i godnego życia w społeczeństwie. Chodzi o wychowanie, które ma na celu nauczenie nie tylko samodzielności i samoobsługi, ale także życia zgodnego z zasadami moralnymi, co z kolei jest warunkiem życia zgodnego z zasadami społecznie akceptowanymi.

Siostry Opatrzności Bożej w prowadzonych przez Zgromadzenie DPS-ach służą osobom, które mają zróżnicowane zdolności intelektualne. W duchu Ewangelii wspomagają pensjonariuszki w ich rozwoju, pomagają każdej z mieszkanek być człowiekiem na miarę talentów, jakie otrzymały, na miarę tego daru, którym jest samo człowieczeństwo. Obrazuje to relacja jednej z naszych Sióstr, mającej wieloletnie doświadczenia pracy w DPS-ach: „Posługując 18 lat w DPS, miałam okazję zaobserwować, jak wychowanki, dzięki prowadzonemu usprawnianiu, trochę na przekór diagnozom, przekraczały kolejne granice rozwoju, «idąc do przodu»”. Poniżej przytoczę przykłady dwóch wychowanek: Moniki i Ani.

Monika ma 19 lat, w DPS przebywa od 2007 r. Jest dzieckiem leżącym, z mózgowym porażeniem dziecięcym, upośledzonym umysłowo w stopniu głębokim. Dziewczynka nie siada samodzielnie. Posadzona przez inne osoby, przechyla się w lewą stronę z powodu silnego skrzywienia kręgosłupa. Nie zmienia samodzielnie pozycji ciała, nie porusza nogami, nie mówi. Jest całkowicie niesamodzielna we wszystkich czynnościach samoobsługowych, nie zgłasza potrzeb fizjologicznych. Ze względu na problemy z przelatykaniem jest karmiona pokarmem zmiksowanym.

Monika ma ograniczone możliwości intelektualne i manualne, ale mimo to jest dzieckiem pogodnym, bardzo często się uśmiecha. Dziewczynka reaguje na

swoje imię. Nawiązuje kontakt niewerbalny z opiekunami, przywołując ich do siebie pokrzykiwaniem i głuźeniem. Wyraźnie czerpie radość ze spotkania z drugą osobą. Charakterystyczną wokalizacją sygnalizuje niektóre z potrzeb, np. konieczność zmiany pozycji ciała. Rozumie proste komunikaty słowne oraz funkcje przedmiotów związanych z codziennymi, często powtarzanymi czynnościami. Żywo reaguje na bodźce z otoczenia, lubi słuchać muzyki.

Dziewczynka codziennie uczestniczy w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. W pracy z nią wychowawczynie starają się zauważać przede wszystkim jej możliwości, a nie tylko ograniczenia. W trosce o rozwój dziecka podjęły działania mające na celu wspomaganie jej aktywności oraz zdobywanie różnych umiejętności. Dzięki prowadzonemu usprawnianiu nastąpiła poprawa w jej funkcjonowaniu. Monika zaczęła wykonywać wiele zadań. Poczyła m.in. postępy w zakresie ruchów rąk. Przy pomocy opiekunów (jeśli pomoże się jej przyjąć odpowiednią pozycję ciała) próbuje bazgrać po znikopisie, malować farbami i kredkami – sprawia jej to dużą przyjemność.

Dziewczynka nauczyła się manipulować zabawkami interaktywnymi, pamięta, który przycisk należy nacisnąć, aby wydobyć dźwięk. Współpracuje w ćwiczeniach metodą Knilla, próbuje naśladować w zabawie czynności dorosłych, np. karmienie lalki łyżką. Dzięki prowadzonemu usprawnianiu aparatu artykulacyjnego, dziewczynka rzadziej krztusi się podczas połykania posiłków. Wychowanka chętnie poddaje się stymulacji, często z wysiłkiem zdobywa nowe umiejętności, dzięki którym poprawia się jakość jej życia.

Kolejną osobą, którą pragnę przedstawić, jest Ania. Pochodzi ona z rodziny alkoholicznej, w której dochodziło do kłótni z rękoczynami. Rodzice nie opiekowali się dziećmi, mieli konflikty z sąsiadami. Do domu często przyjeżdżała policja. Od 4. roku życia dziewczynka przebywała w szpitalu. W jej dokumentach znajduje się zaświadczenie wydane przez ordynatora tego szpitala: „Dziecko przywiezione przez Pogotowie Ratunkowe, znalezione przez obcych ludzi i milicję. Dziecko brudno ubrane, cuchnące, na oddziale dziecięcym przebywało przez dwa lata”. W wieku 6 lat Ania została przyjęta do DPS. Zdiagnozowano u niej upośledzenie umysłowe w stopniu głębokim oraz wodogłowie. Dziewczynka nie mówiła, była zaniedbana wychowawczo, bała się wykonywać wielu czynności (np. chodzić po schodach).

Siostry stopniowo uczyły ją elementarnych norm i zasad współżycia społecznego oraz podstawowych umiejętności życiowych, poprzez dostarczanie wzorów, powierzanie różnych zadań, uzgadnianie obowiązków, dokonywanie wyboru, nagradzanie. Z czasem Ania zaczęła zaskakiwać opiekunów swoimi postęпами. W 2003 r. Powiatowa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Wolsztynie wydała opinię o rozpoznaniu u niej upośledzenia umysłowego w stopniu umiarkowanym.

Obecnie Ania ma 38 lat. Jest bardzo aktywną, pełną energii, pogodną, przy tym bardzo wrażliwą osobą, która daje innym wiele radości. Ma kontakt z otoczeniem poprzez gesty, mimikę twarzy. Dzięki prowadzonym ćwiczeniom logopedycznym nauczyła się wypowiadać wiele wyrazów zrozumiałych przez opiekunów. Na swój sposób stawia pytania i udziela odpowiedzi. Wychowanka zdobyła wychowanie religijne, uczestniczy w niedzielnej Mszy świętej, w nabożeństwach oraz modlitwach, które odbywają się w domowej kaplicy. Poprzez katechezę, jedna z siostr przygotowała ją do I Komunii Świętej.

W DPS Ania zdobyła nawyki poprawnego współżycia: współczucie innym, prośnienie, przeproszenie, podziękowanie, okazywanie pomocy, troska o młodsze i mniej sprawne osoby. Osiągnęła samodzielność w dziedzinie zaspokajania podstawowych potrzeb. Jest bardzo aktywna, pracowita i samodzielna w czynnościach samoobsługowych. Chętnie i z dużym zaangażowaniem wykonuje wszelkie prace domowe (zmywanie naczyń, ścielenie łóżek, nakrywanie do stołu, pomoc w sprzątanii poszczególnych pomieszczeń), pomaga siostram w robieniu zakupów. Bardzo lubi tańczyć. Dużo radości i przyjemności sprawia jej udział w inscenizacjach teatralnych. Jest sprawna manualnie. Swój wolny czas spędza w sali terapii zajęciowej. Angażuje się w zajęcia plastyczne i aktywnie w nich uczestniczy. Koloruje kredkami, wytwarza ozdoby wielkanocne, choinkowe i ozdoby na różne okoliczności, np. kartki. Wycina na kanwie haftem krzyżykowym, wycina z krepki, pracuje techniką origami. Chętnie wykonuje prace, które wymagają dużo dokładności i precyzji, wykazując przy tym dużo cierpliwości. Prace wychowanki ozdabiają pokoje mieszkanek, a także sprawiają wiele radości obdarowywanym nimi osobom z zewnątrz.

Ania aktywnie uczestniczy w zajęciach kulinarnych, podczas których nauczyła się podstawowych umiejętności, np. nakrywania i dekoracji stołu, przygotowania deserów, robienia kanapek, obsługiwanii sprzętu gospodarstwa domowego (np. miksera). Wielokrotnie uczestniczyła w Olimpiadach Specjalnych i Konkursach Prac Artystycznych, organizowanych w Glińsku, Zielonej Górze, Sielinku, Górze Klasztornej. Wraz z siostrą opiekunką wzięła udział w kilkudniowych warsztatach w Ośrodku Doskonalenia Animatorów Kultury w Łuczniczy.

Ania jest bardzo związana emocjonalnie i uczuciowo z siostrami i opiekunkami, które były dla niej pierwszymi wychowawcami (w ciągu 32-letniego pobytu w DPS mama odwiedziła ją tylko raz). Siostry stworzyły podopiecznej warunki, które umożliwiły jej optymalny rozwój, odnoszenie sukcesów, poczucie, że jest ważna, kochana, akceptowana⁴⁴.

Przytoczona relacja siostry przybliży obraz posługi z troską o integralny rozwój i wychowanie każdego dziecka – z szacunkiem dla osoby, bez względu na jej indywidualną sprawność, status społeczny czy wyznanie. Wszystkie siostry

⁴⁴ Relacja s. Eleny Wińczowskiej.

z podobną pasją jak autorka artykułu, szerzą kult i świadczą o działaniu troskliwej Opatrzności Bożej w życiu każdego człowieka. Ponadto ochoczo i z entuzjazmem podejmują się pracy pedagogicznej, która daje im wiele satysfakcji, a także jest okazją do ewangelizacji młodego pokolenia Polaków w duchu pedagogicznym Sługi Bożej A. Mirskiej – Założycielki Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej.

ZAKOŃCZENIE

Osoby z niepełnosprawnością przypominają, a nawet objawiają światu, znaczenie człowieka w oczach Bożych. To one bowiem zmagają się z własnymi ograniczeniami bardziej niż osoby nazywane sprawnymi. Ich wolność, która z natury jest ukierunkowana na Boga, a która uzdalnia także do Jego odrzucenia, jest wystawiana na próby większe niż u innych osób. Dlatego istnieje znaczna potrzeba integrowania i wykorzystywania wypracowanych przez oligofrenopedagogów na przestrzeni ostatnich lat metod i form pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną oraz przedstawionych powyżej wskazówek pedagogicznych Sługi Bożej Matki Antoni Mirskiej, realizowanych przez Siostry Opatrzności Bożej, by udzielić dziecku niepełnosprawnemu specjalistycznej opieki, służącej jego zintegrowanemu wzrostowi i pełnemu rozwojowi.

BIBLIOGRAFIA

- Albiniak E.M. SDP, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej w latach 1857-1905*, TN KUL, Lublin 2004.
- Bejze B. (red.), *Chrześcijaństwo*, t. VIII, Warszawa 1982.
- Brząkałski J., *Żywot wielebnej Matki Teresy Rondeau, założycielki Zgromadzenia Sióstr Matki Bożej Miłosierdzia. Na podstawie francuskich dzieł O. Nurit i P. Segretain*, Kraków 1910.
- Dziewiecki M., *Antropologia biblijna jako podstawa wychowania integralnego*, <http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/ar> [dostęp: 21.07.2014].
- Jougan A., *Kronika Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej we Lwowie*, Lwów 1934, monografia (rękopis, kopia – maszynopis).
- Jougan A., *Zakład Sierot w Łące*, Lwów, monografia-rękopis [b.r.], AZSOB, Grodzisk Mazowiecki.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994.
- Kasjanik A., *Zawierzyła Bożej Opatrzności. Życie Sługi Bożej Antoniny Mirskiej*, Wyd. Archidiecezji Przemyskiej, Przemyśl 2002.
- Kazimierska J., *Szkolnictwo warszawskie w latach 1938-1945*, Warszawa 1980.

List Jadwigi Leonowej do synowej Jadwigi z dn. 22 XI 1862, XIX-wieczna korespondencja rodziny Sapiechów, Biblioteka Książąt Czartoryskich w Krakowie.

List ks. Sapięzyny do Matki Rondeau w Laval, datowany ze Lwowa 20 III 1856, s. 1-3 (rękopis), Biblioteka Książąt Czartoryskich w Krakowie.

Peliksza B., *Rozwój dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w kontekście rodziny z problemem alkoholowym*, Rzeszów 2004.

Reguły dla siostr kierujących penitentkami, cz. III, rozdz. 5, AZSOB w Grodzisku Mazowieckim.

Stachurska B., *Działalność wychowawcza i poglądy pedagogiczne Matki Antoniny Mirskiej w aspekcie psychologii wychowawczej*, Lublin 1968.

Ustawy Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej, AZSOB w Grodzisku Mazowieckim.

s. JANA ANETA MORZYC

Wychowanie integralne w świetle charyzmatu bł. Bolesławy Lament

Integral education in the blessed Bolesława Lament's charism light

ABSTRACT

This article presents the concept of integral education in the light of the charism of Bolesława Lament – the Foundress of the Congregation of the Missionary Sisters of the Holy Family. Looking at the Holy Family, sisters realize their missionary-ecumenical mission. They do this through the available forms of education and christian teaching of children and youth, and also formation of the adult and charitable work for over one hundred years of the Congregation in Poland and beyond its borders. Pedagogical plan of Bolesława Lament includes the concept of religious and social education in the spirit of Christian personalism, emphasizing the value of work in the educational process and education to participate in social and cultural life.

Niniejszy artykuł ukazuje koncepcję wychowania integralnego w świetle charyzmatu bł. Bolesławy Lament – Założycielki Zgromadzenia Sióstr Misjonek Świętej Rodziny. Wpatrując się w Świętą Rodzinę, siostry realizują swoje misyjno-ekumeniczne posłannictwo. Czynią to poprzez dostępne formy wychowania i nauczania chrześcijańskiego dzieci oraz młodzieży, a także formację dorosłych i pracę charytatywną, na przestrzeni ponad stu lat istnienia Zgromadzenia w Polsce i poza jej granicami. Bolesława Lament zawiera swój zamysł pedagogiczny w koncepcji wychowania religijnego, społecznego, w duchu personalizmu chrześcijańskiego, podkreślając także wartość pracy w procesie wychowania oraz wychowanie do uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym.

Keywords:

integral education, charism, ecumenism, apostolate, Christian personalism, family, prayer, work, patriotism, culture

wychowanie integralne, charyzmat, ekumenizm, apostołstwo, personalizm chrześcijański, rodzina, modlitwa, praca, patriotyzm, kultura

WSTĘP

Jan Paweł II stwierdził, że:

Wychowanie jest jednym z najważniejszych wyzwań, przed którym stoi społeczeństwo i Kościół, gdyż od niego właśnie zależy przyszłość całej rodziny ludzkiej. Pojęcie edukacji zależy od koncepcji człowieka i jego przeznaczenia, a więc zrozumienia, kim jest człowiek i co jest ostatecznym celem ludzkiego życia¹.

Wychowanie integralne, w myśli i praktyce pedagogicznej, wiąże się z całościową, pełną wizją człowieka i jego rozwoju. Jego cechą charakterystyczną jest ujmowanie rzeczywistości człowieka we wszystkich jego wymiarach – fizycznym, psychicznym, społecznym, moralnym i religijnym, tak aby zmierzał on ku pełni swego człowieczeństwa².

Dzisiejszy świat nie jest środowiskiem ułatwiającym proces wychowania. Pluralizm kultur, idei, systemów i wartości, powiązany z indywidualizmem postaw i celów życia, wszechobecną propagandą konsumpcjonizmu i doznań emocjonalnych, zwłaszcza przyjemnościowych, tworzy istotne uwarunkowanie wszelkich oddziaływań wychowawczych. Wymiar religijny człowieka i jego egzystencji często w kulturze masowej jest redukowany do indywidualnych przeżyć. W takiej perspektywie potrzebna jest chrześcijańska inspiracja, oparta na refleksji teoretycznej i praktyce wychowawczej katolickiej edukacji³.

Artykuł jest wyrazem poszukiwania owej inspiracji opartej na koncepcji wychowania błogosławionej Bolesławy Lament, założycielki Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny. Wyrosła ona w atmosferze zdrowej religijności rodzinnego domu i gorącego patriotyzmu po upadku powstania styczniowego. Rzeczywistość tamtych czasów i osobista współpraca z łaską Bożą sprawiły, że dzisiaj, znając jej dzieło i ideały, którymi kierowała się w życiu, można zaliczyć ją do grona wybitnych polskich kobiet, które powołały do istnienia nowe wspólnoty zakonne i rozwinęły na dużą skalę różne formy pracy charytatywnej, społecznej i pedagogicznej. Niezmiernie istotnym zadaniem jest odczytanie ich na nowo w świetle wychowania chrześcijańskiego, a także dzisiejszych potrzeb, znaków czasu oraz standardów oświatowych.

¹ Jan Paweł II, *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i uczniów, Włocławek, 6 czerwca 1991*, w: *Jan Paweł II do wychowawców, katechetów i rodziców*, Kraków 2000, s. 25.

² Zob. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 17.

³ Zob. tamże, s. 334.

1. ŻYCIE I DZIEŁO BŁ. BOLESŁAWY LAMENT

1.1. RYS BIOGRAFICZNY BŁ. BOLESŁAWY LAMENT

Bolesława Maria Lament urodziła się 3 lipca 1862 roku w Łowiczu. Była najstarsza z ośmiorga dzieci Marcina i Łucji, z domu Cyganowskiej. Utrzymanie rodziny zapewniał ojciec, będąc szewcem. Matka zajmowała się prowadzeniem domu i wychowaniem dzieci, zaszczepiając w nich umiłowanie Boga, szacunek dla drugiego człowieka i głęboki patriotyzm. Bolesława po ukończeniu szkoły elementarnej i progimnazjum w Łowiczu udała się do Warszawy, gdzie ukończyła kurs krawiecki, dający jej uprawnienie do otwarcia własnej pracowni. Po powrocie ze stolicy założyła własny zakład krawiecki, szukając jednak woli Bożej i słuchając spowiednika, odkryła w sobie powołanie do życia zakonnego. W 1884 r. wstąpiła do Zgromadzenia Rodziny Maryi. Tam, po złożeniu pierwszej profesji, Bolesława pracowała jako instruktorka krawiectwa i nauczycielka. Mając jednak świadomość, że Bóg pragnie od niej czegoś innego, po kilku latach opuściła Zgromadzenie. Powróciła do Łowicza, gdzie po śmierci ojca poświęciła się bliskim i prowadziła własny zakład krawiecki. Następnie przeniosła się do Warszawy, gdzie podjęła pracę w przytułku na Pradze.

Kolejnym przełomowym momentem w jej życiu była tragiczna śmierć przygotowującego się do kapłaństwa brata Stefana. Wówczas zaczęła ponownie poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jakie zamiary ma wobec niej Bóg. Idąc za radą swego spowiednika bł. Honorata Koźmińskiego, w 1903 r. udała się do Mohylewa na zaproszenie pani Leontyny Sianożęckiej.

Tam najpierw zatrzymała się u Leokadii Górczyńskiej, kierującej ochronką utrzymywaną przez panią Sianożęcką. Bolesława wkrótce zorganizowała tam pracownię krawiecką, by prowadzić kursy kroju i szycia. Leokadia, przekonana, że należy ona do ukrytego zgromadzenia, poprosiła o przyjęcie jej do niego. Na stwierdzenie Bolesławy, że nie jest siostrą zakonną, odpowiedziała chęcią wstąpienia do zgromadzenia, które zapewne założy. Wkrótce dołączyła do nich także Łucja Czechowska, która też zgłosiła swoją gotowość współpracy i pójścia drogą rad ewangelicznych⁴.

1.2. POCZĄTKI ZGROMADZENIA

Po odprawieniu rekolekcji pod kierunkiem o. Feliksa Wiercińskiego w październiku 1905 r. Bolesława, Leokadia i Łucja rozpoczęły życie wspólne, dając

⁴ Por. D. Karwowska, *Rys historyczny Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny*, w: B. Mackiewicz (red.), *Na drogach pojednania*, Warszawa 2006, s. 11-13.

początek Zgromadzeniu Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny. 22 stycznia 1906 r. złożyły one pierwsze śluby. Ojciec Wierciński pomógł w redakcji konstytucji nowego Zgromadzenia.

Święta Rodzina, przyjęta za głównego patrona Zgromadzenia, stała się wyznacznikiem jego duchowości. Bolesława wzywała siostry, by wstępowały w ślady Świętej Rodziny poprzez czerpanie z niej wzoru w życiu zakonnym, zaangażowanie się w dzieło zbawcze i podejmowanie życia duchowego⁵. Ponadto głównym celem i zadaniem Misjonarek Świętej Rodziny ma być szerzenie chwały Bożej, troska o zbawienie dusz i o jedność Kościoła. W ramach apostołatu zadaniem Zgromadzenia jest nauczanie i wychowanie młodzieży, praca dobroczynna, praca w dziedzinie kultu Bożego oraz formacja dorosłych⁶.

Początkowo Zgromadzenie działało w konspiracji. Siostry prowadziły w Mohylewie kursy kroju i szycia, a potajemnie nauczano języka polskiego, historii i religii. Tę owocną pracę przerwał nagle brak zaplecza materialnego. W związku z tym siostry w 1907 r. przenieśli się do Petersburga, gdzie – na skutek braków materialnych – myślano o rozwiązaniu wspólnoty. Wówczas Założycielka otrzymała propozycję pracy w sierocińcu przy parafii św. Kazimierza, co było wyraźnym znakiem Opatrzności Bożej. Wkrótce w sierocińcu zatrudniono inne siostry, które pracowały także w szkole parafialnej i uzupełniały wykształcenie. Po roku matka założyła w budynku parafialnym gimnazjum żeńskie, które w 1910 r. zostało przeniesione do oddzielnego budynku. Wkrótce siostry podjęły pracę w szkole parafialnej na Wyborskiej Stronie, gdzie utworzono niebawem czteroklasowe progimnazjum żeńskie, oraz w internacie w Wyborgu w Finlandii, który istniał do 1915 r. Obie szkoły istniały do 1918 r., kiedy to zostały zamknięte przez bolszewików, a siostry utraciły całe swoje mienie. Część z nich podjęła pracę w sierocińcu w Żytomierzu, te zaś, które pozostały w Petersburgu, zorganizowały na Cmentarzu Wyborskim punkt dożywiania dzieci. Podczas działań wojennych siostry podejmowały różnorodne formy pracy charytatywnej, organizując schronisko dla wygnanych kobiet, odwiedzając chorych i jeńców wojennych⁷.

1.3. W NIEPODLEGŁEJ POLSCE

W 1921 r. Bolesława opuściła Petersburg i udała się z pozostałymi siostrami do Polski. Po wielu perypetiach związanych z unormowaniem prawnym bytu Zgromadzenia i uzyskaniem zgody na założenie domu głównego i nowicjatu,

⁵ Zob. E. Korbut, *Duchowość Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny*, Warszawa 2014, s. 155.

⁶ Zob. tamże, s. 254.

⁷ Zob. D. Karwowska, *Rys historyczny*, s. 14-15.

dzięki dynamicznemu rozwojowi wspólnot, powstawały nowe placówki, na których podejmowano – zgodnie z założeniami pierwotnych konstytucji – działalność wychowawczo-opiekuńczą i oświatową. Zabory i wojna pozostawiły nie tylko dewastację dóbr kultury materialnej kraju, ale także spowodowały obniżenie życia umysłowego i moralnego w społeczeństwie. Wśród trudnych spraw społecznych najważniejszy był niewątpliwie problem sierot, w co Zgromadzenie zaangażowało się z całym zapałem. Siostry zakładały ochronki, żłobki, przedszkola. Pracowały również w szkołach zawodowych, w szpitalach, w gospodarstwie rolnym, prowadziły świetlice, kursy kroju i szycia, organizowały półkolonie dla dzieci, jadłodajnie. Podejmowały również prace w parafii, jako katechetki, organistki, zakrystianki, kancelistki, opiekowały się stowarzyszeniami kościelnymi⁸.

1.4. OKRES DRUGIEJ WOJNY ŚWIATOWEJ

W wyniku wybuchu drugiej wojny światowej Zgromadzenie utraciło wiele placówek. Prowadzone przez siostry przedszkola, sierocińce i szkoły były zamykane przez władze okupacyjne. Członkinie Zgromadzenia, pozbawione domów i źródła utrzymania, były zmuszone żyć w rozproszeniu. Mimo to z własnej inicjatywy zakładały nowe placówki. W okresie drugiej wojny światowej dają się zauważyć dwa rodzaje działalności zgromadzenia: oficjalna i konspiracyjna, prowadzone w dziedzinie pracy oświatowej, wychowawczo-opiekuńczej i społeczno-charytatywnej. W 1940 r. siostry zorganizowały szpital i przedszkole w Legionowie oraz podjęły pracę w kuchni Rady Głównej Opiekuńczej i założyły przedszkole w Wawrzyszewie. Do miejscowości Błonie koło Warszawy siostry przybyły w 1941 r. i prowadziły tam kuchnię dla ubogich i przedszkole. W Grójcu w 1942 r. podjęły pracę w domu opieki. W Białymstoku w 1944 r. został zorganizowany internat i przedszkole⁹.

1.5. CZAS POWOJENNY

Wojna pozostawiła po sobie gruzy i zgliszcza. Zgromadzenie po raz kolejny poniosło dotkliwe straty materialne. Po ustaniu działań wojennych siostry na nowo przystąpiły do organizowania życia zakonnego. Osiedlały się na Ziemiach Zachodnich, gdzie uczestniczyły w odbudowie polskości poprzez wychowanie młodego pokolenia. Od podstaw organizowały sierocińce, przedszkola, szkoły oraz kursy kroju i szycia. Pracowały też jako pielęgniarki i katechetki. Obec-

⁸ Zob. tamże.

⁹ Zob. J. Bar, *Zgromadzenie Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny*, Rzym 1975, s. 46.

ność Polski w strefie wpływów Związku Radzieckiego wiązała się z narzuceniem polskiemu narodowi sowieckiego modelu społeczeństwa i prowadzeniem przez państwo zaplanowanej walki z Kościołem. Po przejściu w styczniu 1947 roku władzy przez komunistów zaczęto stopniowo usuwać osoby duchowne z miejsc życia publicznego. Siostronom odebrano wówczas sierocińce, przedszkola i szkoły oraz zwalniano je z pracy w szpitalach i szkołach. W latach 1947-1962 nastąpiło przejście sióstr do prac w parafiach, ponadto pracowały jeszcze wówczas w państwowych zakładach specjalnych dla dzieci upośledzonych¹⁰.

Mimo sytuacji związanych z przemianami społeczno-kulturowymi i politycznymi, siostry pozostawały wierne pracy wychowawczej na różnych etapach życia i rozwoju osoby – od najmłodszych po najstarszych – biednych, sierot, głodnych, zagubionych, oczekujących wsparcia i pomocy w różnych wymiarach w całościowym rozwoju.

2. KONCEPCJA WYCHOWANIA I ROLA RODZINY W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ BŁ. BOLESŁAWY LAMENT

Analiza listów, jakie po sobie zostawiła matka Bolesława Lament, oraz Dyrektorium Zgromadzenia Sióstr Misjonek Świętej Rodziny jej autorstwa, a także wspomnień uczennic i sióstr, pozwala na wyodrębnienie myśli przewodnich wyznaczających cel i kierunek jej działalności pedagogicznej.

2.1. WYCHOWANIE W DUCHU PERSONALIZMU CHRZEŚCIJAŃSKIEGO

Założenia wychowawcze bł. Bolesławy oparte są na jednoznacznie określonej antropologii, w którą wpisany jest człowiek, jako dziecko Boże, stworzone z miłości Bożej i otoczone tą miłością przez całe życie. Człowiek jest, w założeniach Założycielki Misjonek Świętej Rodziny, istotą integralnie łączącą w sobie sfery: fizyczną, psychiczną i duchową. Zobowiązany jest do rozwijania tych darów i wykorzystywania ich w zmierzaniu do świętości. Błogosławiona uczy mądrej miłości, spełniania siebie i odnajdowania sensu życia w służeniu innym, w dawaniu siebie tym najbardziej potrzebującym – przede wszystkim biednym¹¹.

Zgodnie z założeniami personalizmu, dla bł. Bolesławy centralnym elementem procesu wychowawczego było dziecko jako osoba. Podkreślała jego godność i wartość, z samej racji bycia człowiekiem wyposażonym w rozum, wolną wolę,

¹⁰ Zob. B. Karwowska, *Rys historyczny*, s. 47-48.

¹¹ Zob. B. Lament, *Dyrektorium*, t. II, Białystok 1944, s. 57.

zdolność do wyboru dobra, do miłości i do transcendencji. Cechowało ją w jej pracy dydaktyczno-wychowawczej podejście do wychowanków z troską i szacunkiem, niezależnie od pochodzenia czy wyznania. Miała ona integralną wizję wychowania, obejmującego wymiar fizyczny, psychiczny i duchowy, indywidualnego i społecznego, w porządku natury i w porządku łaski. Podkreślała wspólnotowy sens bycia ze sobą wychowawców i wychowanków. Pragnęła zaszczyć w wychowankach od najmłodszych lat chęć poznawania rzeczywistości w różnych jej wymiarach, aby osiąść prawdę i nią żyć. Wskazywała na to, że dla chrześcijanina najważniejsze jest przykazanie miłości Boga i bliźniego. Miłość w perspektywie wychowania – według bł. Bolesławy – to nie tylko norma i cnota, lecz także podstawowa zasada życiowa. W ustawodawstwie Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny zostawiła ona taki zapis: „Mamy zdążać do tego, aby wyrobić w naszych wychowankach charakter i silne zasady życiowe, oparte na miłości Bożej i bliźniego, które mają im jako podstawowe i główne zasady towarzyszyć w życiu całym”¹².

W działalności wychowawczej matka Lament miała na względzie najbliższe środowisko wychowawcze dziecka, czyli rodzinę. Miała świadomość tego, że wyznacza ona najbliższy horyzont wychowania dziecka oraz że od niej zależy wymiar moralny i system wartości, jakie przekaże potomstwu. Dbała bardzo o bliską współpracę z rodzicami i jak największe zaangażowanie ich w życie szkoły¹³. Istotną sprawą w wychowaniu dla bł. Bolesławy była relacja między wychowankiem a wychowawcą. Daje ona siostronom w tym względzie takie wskazówki: „Trzeba nam samym świecić przykładem zawsze i wszędzie, gdyż dziatwa – młodzież pilnie śledzą swoich wychowawców nauczycieli, toteż będziemy dla nich zbudowaniem lub odwrotnie”¹⁴.

Matka Lament wiedziała, że spotkanie prawdziwego wychowawcy (nauczyciela, rodzica) może być spotkaniem z autentycznym Mistrzem, kiedy odbywa się na gruncie miłości. Relacja między wychowawcą a wychowankiem była dla bł. Bolesławy stosunkiem służby, w której wychowawca wspomaga wychowanka w kształtowaniu charakteru, rozumu, woli i sumienia. Wspomnienia byłych uczennic o matce Lament jako wychowawczyni i jej wpływie na nie, a także o owocach ich wzajemnych relacji w ich dorosłym życiu, potwierdzają istotną rolę wychowawcy i jego oddziaływania, będącego bodźcem do samowychowania¹⁵.

Matce Bolesławie zależało na pobudzeniu i ukierunkowaniu własnego rozwoju wychowanków. Istotę samowychowania widziała w dążeniu wychowanków do doskonałości, do wyrabiania w sobie cech pozytywnych oraz likwidacji skłon-

¹² Tamże, s. 287.

¹³ Zob. A. Gronkiewicz, *Życie i działalność Bolesławy Marii Lament 1862-1946 założycielki Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny*, Warszawa 1990, s. 98.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Zob. tamże, s. 112.

ności negatywnych według uznanych norm moralnych. Dotyczyło to zwłaszcza kształcenia silnej woli i charakteru. Środkiem pomocnym w tym procesie był codzienny rachunek sumienia:

Co wieczór trzeba przejść z dzieckiem cały jego dzień, zrobić rachunek sumienia. W tym punkcie ma się mieścić praca nad najpotrzebniejszą mu cnotą, zamknięta w postanowieniu bardzo prostym, praktycznym, zupełnie możliwym do spełnienia dzisiaj, w tych okolicznościach, w jakich się znajduje. Przy codziennym rachunku sumienia dziecko się spostrzeże, że uchybienia jego pochodzą głównie z braku silnej woli, zrozumie więc potrzebę wygimnastykowania jej¹⁶.

Według zamysłu Matki Założycielki wszystkie wysiłki wychowawcze miały zmierzać do doprowadzenia dziecka do osiągnięcia życia wiecznego: „Trzeba wyrabiać wolę dziecka, wdrażać je w systematyczną, uczciwą, wytrwałą pracę, zarazem uczyć je żyć dla celu wiecznego”¹⁷.

2.2. KONCEPCJA WYCHOWANIA RELIGIJNEGO

Wychowanie religijne bł. Bolesława rozumiała jako prowadzenie do Boga poprzez katechizowanie, wprowadzanie w praktyki religijne, przygotowywanie do sakramentów świętych, zakładanie organizacji religijnych, rozmowy nakierowane głównie na uświadomienie miłości Bożej i budzenie miłości do Boga, wreszcie różnorodne formy przekazu wiedzy o Bogu i dążeniu do świętości: rozważania rekolekcyjne, prelekcje, budzenie miłości do Kościoła i do prowadzącego Kościół Ojca świętego. B. Lament postulowała wprowadzenie dziecka w życie liturgiczne Kościoła, przede wszystkim Eucharystię, oraz przeżywanie uroczystości i świąt zgodnie z kalendarzem liturgicznym¹⁸. „Stać się drugim Chrystusem to powołanie chrześcijanina. Tego żąda już sam chrzest. Uświęcić się na wzór Jezusa to zadanie każdej duszy. Już w wieku dziecięcym wszystkie siły i zamierzenia powinny być ku temu skierowane”¹⁹.

2.3. KONCEPCJA WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO

W swojej koncepcji wychowania społecznego Matka Założycielka miała świadomość, że aby dojść do wyznaczonych sobie w wychowaniu celów, należy brać

¹⁶ Tamże, s. 295.

¹⁷ B. Lament, *Dyrektorium*, t. III, s. 292.

¹⁸ Zob. tamże, s. 274.

¹⁹ Tamże, s. 286.

pod uwagę to wszystko, co otacza wychowanka, czyli zespół wszystkich warunków tworzących środowisko, w którym się formuje. W pierwszej kolejności bł. Bolesława miała na myśli rodzinę, jako pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze. Wskazywała też na rolę rodziców w kwestii wytworzenia w domu moralnie zdrowej atmosfery.

Biadamy na książki złe, kina, teatry, towarzystwa itd. Wszystko to niczym jest, o ile w atmosferze domu znajdują się odtrutki na te bakcyle zepsucia, na które dziecko poza domem jest narażone. Ale z drugiej strony, jakże utrudniony jest najlepszy wpływ wychowawczy, jak często daremnymi są wszystkie wysiłki wychowawców, gdy w samym domu rodzinnym rozwijają się zarazki zepsucia i niewiary. Atmosferę zdrową stwarza duch modlitwy. Ten bezwarunkowo powinien panować w każdym domu, w którym się choć jedno dziecko wychowuje²⁰.

Za przykład relacji między dzieckiem a rodzicami B. Lament stawiała Świętą Rodzinę. Zwraçała tu szczególnie uwagę na posłuszeństwo dzieci wobec rodziców:

Posłuszeństwo dzieci i ludzi młodych, niedoświadczonych, jest w znacznej mierze koniecznością. Mądrość życiowa starszych ma dopełnić braki, jakie wykazuje doświadczenie młodego wieku. Posłuszeństwo Pana Jezusa dla Maryi i Józefa było tym miłsze Ojcu Niebieskiemu, że sprawiało ono niewątpliwie naturze ludzkiej Pana Jezusa pewną trudność, niekiedy zapewne i wielką trudność²¹.

Jako istotną rzecz podkreśla Matka Bolesława uczestnictwo dzieci w obowiązkach domowych i pomoc rodzicom. Tu też za wzór stawia Jezusa, Maryję i Józefa:

Domyślamy się łatwo, że Matka Najświętsza, jako najbardziej kochająca z matek, starała się oszczędzić Boskiemu swemu Synowi wszelkiego trudu, lecz niebawem zrozumiała pragnienie i postanowienie Jego nieoszczędzania w niczym sił swoich i wypełnienia całego swego ziemskiego życia pracą i cierpieniem. Przysługi oddawane Matce Najświętszej przez Zbawiciela były oczywiście dostosowane do Jego wieku i sił. Była to początkowo pomoc w gospodarstwie domowym, w utrzymaniu porządku, w przygotowaniu codziennego posiłku, później może osobiste załatwienie niejednej drobnej posyłki i tym podobne rzeczy. Im bardziej Jezus dorastał, tym wydatniejszą w ludzkim nawet rozumieniu stawała się Jego praca. Stawszy się młodzieńcem, nie przypatrywał się Jezus bezczynnie trudom św. Józefa przy warsztacie ciesielskim, lecz na równi z nim ponosił te trudy, a może nawet, wobec postępującego wyczerpania i osłabienia Jego świętego Opiekuna, brał na siebie najtrudniejszą część pracy²².

²⁰ B. Lament, *Dyrektorium*, t. III, s. 297.

²¹ Tamże, s. 43.

²² Tamże, s. 53.

Wychowanie społeczne, zdaniem Bolesławy Lament, obejmuje uczenie dostrzegania potrzeb wychowawczych, wynikających z określonych warunków społecznych, oraz aktywnego odpowiadania na te potrzeby. Odpowiedzią pedagoga na potrzeby społeczne jest tworzenie w danych warunkach korzystnego środowiska wychowawczego, zapewnienie ogólnej pomocy i organizowanie najbardziej odpowiadających danej sytuacji instytucji oświatowych i oświatowo-wychowawczych. Stąd też, chcąc ułatwić naukę dziewczętom pochodzącym z polskich rodzin robotniczych, zdecydowała się na otwarcie prywatnego gimnazjum żeńskiego, z góry zakładając pobieranie za naukę niskich opłat, aby jak największej liczbie dziewcząt z ubogich rodzin umożliwić korzystanie ze szkoły. Po likwidacji w 1918 r. przez władze rewolucyjne gimnazjum i progimnazjum oraz szkoły parafialnej Matka Założycielka zorganizowała w budynku szkolnym punkt dożywiania dzieci; jadłownia ta stała się również okazją do zorganizowania tajnego nauczania w zakresie szkoły podstawowej i czteroklasowego progimnazjum²³. Organizowała także i prowadziła kolonie letnie dla najbiedniejszych dzieci. Z jej inicjatywy siostry wyszukiwały dzieci z najbiedniejszych rodzin, zamieszkujących poddasza i sutereny. Wyjazdy te były również okazją, by dzieci nauczyć pacierza i przygotować do sakramentów świętych²⁴.

W pierwszych *Konstytucjach* bł. Bolesława, zgodnie z charyzmatem Zgromadzenia, wskazuje, aby nie nastawiać się niechętnie do ludzi innego wyznania, poglądów politycznych czy kultury, co niejednokrotnie potwierdza własnym przykładem²⁵. Stosunek do drugiego człowieka, pełen szacunku, życzliwości i gotowości do serdecznej pomocy w potrzebie bądź w sprawie uznanej za dobrą, Matka wpajała swoim wychowankom. Jedna z uczennic gimnazjum prowadzonego przez siostry potwierdza to swoją wypowiedzią: „Na stawiane jej [Bolesławie] zapytanie przez nas, czemu wśród nas są uczennice prawosławne, Rosjanki, odpowiedź padała krótka, serdeczna jakaś, zrozumiała dla nas, a mianowicie, żebyśmy się wszyscy miłowali i stanowili jedno w Kościele rzymskokatolickim”²⁶.

Środowisko wychowawcze, jakim była szkoła prowadzona przez siostry, miało za zadanie wyrabianie poczucia odpowiedzialności za dobro całości i poszczególnych jednostek oraz solidarności koleżeńskiej; służyły temu tzw. samopomoce koleżeńskie. Dzięki nim wychowanki uczyły się samodzielności, dzieliły się swoimi wrodzonymi zdolnościami. Uczennice klas wyższych pomagały koleżankom z klas niższych, zdolniejsze pomagały w ramach swej klasy koleżankom mniej zdolnym.

²³ Zob. A. Gronkiewicz, *Życie i działalność*, s. 104.

²⁴ Zob. Ł. Czechowska, *Życiorys m. Bolesławy Lament – Założycielki Zgromadzenia*, AZ, rkps, teka F 1c, s. 41-42.

²⁵ Zob. *Konstytucje Towarzystwa Świętej Rodziny*, AZ, rkps, teka F1b-D, s. 128.

²⁶ W. Sargiewicz, *Wspomnienia*, AZ, mps, teka F1b, s. 3.

Dla pogłębienia wiadomości i ukierunkowania zamiłowań organizowano na terenie placówek edukacyjnych kółka przyrodnicze, literackie, dramatyczne, sportowe, przysposobienia wojskowego, hafciarskie, robót ręcznych, drużyny harcerskie. Opiekę nad tymi kołami zainteresowań sprawowali nauczyciele²⁷.

Wychowanie społeczne spleta się w programie Matki Założycielki z wychowaniem patriotycznym. W ustawodawstwie Zgromadzenia widnieje następujący zapis: „Mamy zapalić nasze wychowanki do wytrwałej pracy nad sobą i ofiarną a bezinteresowną dla społeczeństwa i kraju, w którym Opatrzność przeznaczy nam pracować”²⁸. Zależało jej na tym, aby troska o kultywowanie tradycji i kultury polskiej, ściśle związanej z wiarą, głęboko zapadła w dusze absolwentek gimnazjum prowadzonego przez siostry²⁹. Jako formy wychowania patriotycznego stosowała pogadanki, akademie z okazji uroczystości patriotycznych, naukę tańców narodowych, inscenizacje teatralne i koncerty z występami uczennic, na których licznie przybyłą publiczność zapoznawano z muzyką polską i poezją wybitnych pisarzy polskich³⁰.

Przez czynny patriotyzm Matka Założycielka rozumiała też zapoznawanie z historią i kulturą polską. W gimnazjum prowadzonym przez siostry, oprócz realizacji obowiązującego programu nauczania z rosyjskim językiem wykładowym, starano się pogłębić wiedzę dziewcząt na temat historii ojczystego kraju. Robiono to w ukryciu, pod pozorem zajęć z innego przedmiotu³¹.

2.4. WARTOŚĆ PRACY W PROCESIE WYCHOWANIA

Błogosławiona Bolesława, zgodnie z dzisiejszymi założeniami, zdawała sobie sprawę, że to właśnie w rodzinie dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia pracy. Rodzice są pierwszymi nauczycielami i to oni wdrażają dzieci w pierwsze obowiązki domowe, dają przykład stosunku do pracy. Matka Lament wskazywała na Świętą Rodzinę jako wzór wspólnej pracy oraz uczestnictwa dzieci w obowiązkach domowych i pomocy rodzicom³².

Podjęcie Założycielki Misjonarek Świętej Rodziny do pracy wpisuje się w założenia dzisiejszego kształcenia przedzawodowego. W placówkach oświatowych przez nią zakładanych praca była stałym punktem w planie dnia. W różnych za-

²⁷ Zob. W. Puciłowska, *Działalność społeczno-pedagogiczna Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny 1905-1939*, Lublin 1970, s. 43.

²⁸ W. Chudzińska, *Wspomnienia*, AZ, mps, teka F1b (strony nienumerowane).

²⁹ Zob. tamże.

³⁰ Zob. tamże.

³¹ Zob. A. Gronkiewicz, *Życie i działalność*, s. 101.

³² Zob. B. Lament, *Dyrektorium*, t. III, s. 53.

jęciach i obowiązkach brały udział zarówno wychowawczynie, jak i wychowanki. Uczennice w swoich wspomnieniach podkreślają, iż Matka Lament wdrażała je do przyszłych obowiązków życiowych, wymagając porządku, punktualności, dyscypliny, poczucia odpowiedzialności za własną pracę i poszanowania pracy innych³³.

Bł. Bolesława zwracała uwagę, aby uczyć dzieci sumiennego spełniania swoich obowiązków, gdyż jak twierdziła: „Nie ma w życiu obowiązków mniejszych i większych, z których jedne trzeba spełniać, a drugich nie warto, bo to nic takiego. [...] w ten sposób wdraża się je w systematyczną, uczciwą, wytrwałą pracę, aby nic z wysiłków jego nie zmarnowało się na wieczność”³⁴. Formacja w szkołach zakładanych przez Matkę Założycielkę nadawała wyborowi zawodu i przyszłej pracy rangę osobistego powołania i służby społecznej, łączyła się w naturalny sposób z wychowaniem chrześcijańskim i chrześcijańską etyką pracy³⁵.

2.5. WYCHOWANIE DO UCZESTNICTWA W ŻYCIU SPOŁECZNO-KULTURALNYM

Wychowanie estetyczne w ujęciu Matki Bolesławy sprowadzało się do rozwijania wrażliwości na piękno w świecie. Jedną z uczennic tak wspominała: „Mateczka zwracała uwagę na każdy nasz odruch, była wielką estetką pod każdym względem. Dbała o nasze ułożenie zewnętrzne, dystynkcję, grzeczność, by harmonizowało wszystko z wychowaniem wewnętrznym moralnym”³⁶.

Matka Założycielka, jako wychowawczynie, odznaczała się dobrocią, uprzejmością, grzecznością i wielką kulturą w zwracaniu uczennicom słusznych uwag. Swoją postawą wewnętrzną i zewnętrzną uczyła kultury bez słów, dając przykład wychowankom. Bł. Bolesława dbała również o piękne dekoracje w kościele z okazji różnych świąt. Wdrażała dzieci i młodzież do przeżywania w uroczystej atmosferze różnych wydarzeń roku liturgicznego oraz do czynnego w nich udziału³⁷.

Wśród przedsięwzięć podejmowanych przez Bolesławę Lament ważne miejsce zajmują przedstawienia teatralne z udziałem dzieci i młodzieży. Utwory sceniczne, osobiście przez nią układane, są pełne treści uwrażliwiających na właściwą hierarchię wartości w powołaniu chrześcijańskim. Ponadto zawierają elementy patriotyczne i narodowe, pociągające Polaków żyjących w warunkach niewoli narodowej. Bożonarodzeniowe przedstawienia, zwane jasełkami, według tekstów i reżyserii bł. Bolesławy, zaczęto wystawiać w języku polskim na terenie szkół pro-

³³ Zob. W. Sargiewicz, *Wspomnienia*, AZ, mps, teka F1b, s. 4.

³⁴ B. Lament, *Dyrektorium*, t. III, s. 292.

³⁵ Zob. B. Wołoszyn, *Rys życia Bolesławy Lament*, Białystok 1975, s. 29.

³⁶ Zob. W. Sargiewicz, *Wspomnienia*, AZ, mps, teka F1b, s. 4.

³⁷ Zob. tamże.

wadzonych przez siostry. Uczestniczyły w nich głównie uczennice i ich rodziny. Podjęto też wysiłki, by przygotować szkolny teatr do występów w publicznych ośrodkach kulturalnych. Matka Bolesława, widząc społeczną i duchową użyteczność wystawianych inscenizacji, organizowała w teatrze, również poza okresem Bożego Narodzenia, artystyczne występy i koncerty o charakterze patriotycznym³⁸.

Ponadto uczennice miały możliwość zaangażowania się w działalność różnych kół zainteresowań na terenie szkoły, aby rozwijać swoje talenty aktorskie, wokalne, taneczne, pisarskie, sportowe czy plastyczno-techniczne³⁹. Ważną rolę w życiu kulturalnym szkół prowadzonych przez siostry odgrywały wycieczki krajoznawcze do ważniejszych miast Polski⁴⁰.

3. WSPÓŁCZESNA REALIZACJA POSŁANNICTWA ZGROMADZENIA MISJONAREK ŚWIĘTEJ RODZINY W RAMACH WYCHOWANIA INTEGRALNEGO

W różne wymiary posługi sióstr, zgodnie z charyzmatem przekazany przez Matkę Założycielkę, wpisana jest troska o realizację dzieła integralnego wychowania osoby (od najmłodszej po najstarszą). Podstawowym środkiem realizacji charyzmatu Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny jest nauczanie i wychowanie dzieci i młodzieży. Zgromadzenie realizuje ten cel we własnych placówkach oświatowo-wychowawczych. Praca w prowadzonych przez siostry misjonarki przedszkolach skupia się wokół wspomagania rodziny w wychowaniu dzieci. Pomoc ta często jest też okazją do ewangelizacji całej rodziny, gdyż dzieci uczęszczające do przedszkoli prowadzonych przez zgromadzenie pochodzą z różnych środowisk: praktykujących katolików oraz rodzin rozbitych i religijnie obojętnych. W przedszkolach organizowane są różnorodne spotkania i imprezy okolicznościowe dla całych rodzin. Rodzice mają też możliwość korzystania z pomocy specjalistów z zakresu pedagogiki czy psychologii na terenie przedszkoli. Poza tym są organizowane wspólne spotkania o charakterze duchowym i pedagogicznym: dni skupienia, Msze święte, prelekcje na temat różnych aspektów wychowania⁴¹.

Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny wychowuje uczęszczające do niej dzieci i młodzież w duchu poszanowania tradycji, historii i kultury narodowej oraz otwartości i szacunku dla innych

³⁸ Zob. W. Puciłowska, *Działalność społeczno-pedagogiczna*, s. 43.

³⁹ Zob. tamże, s. 45.

⁴⁰ Zob. tamże.

⁴¹ Zob. E. Korbut, *Aktualna działalność apostolska Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny*, w: B. Maciewicz (red.), *Na drogach pojednania*, s. 102-103.

narodów i kultur. Formacja religijno-moralna uczniów jest tu także bardzo istotna. Siostry troszczą się o wysoki poziom nauczania, przygotowują też do samodzielnego rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania odpowiedzialnych wyborów i kształtowania właściwej hierarchii wartości. Dzieci mają tu możliwość – oprócz zdobywania wiedzy w ramach podstawowych przedmiotów – rozwijać swoje talenty, uczestnicząc w różnych kołach zainteresowań⁴².

Świetlica Socjoterapeutyczna „Nazaret” to placówka, do której uczęszczają w większości dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, zaniedbanych wychowawczo, ubogich lub z problemem stosowania przemocy. Zadania, jakie realizuje świetlica, zmierzają do przygotowania wychowanków do życia w normalnej rodzinie i społeczeństwie, wdrażania ich do uczciwego życia, przestrzegania zasad życia społecznego w duchu Ewangelii. Ponadto w świetlicy prowadzone są warsztaty terapii zajęciowej, terapia pedagogiczna w zakresie mikrodeficytów, praca z dziećmi z dysleksją, dysgrafią, z wadami wymowy. W świetlicy prowadzona jest profilaktyka uzależnień, reedukacja indywidualna, praca z rodzinami wychowanków, organizowane są też wyjazdy na obozy socjoterapeutyczne. Bardzo istotna jest też w pracy wychowawczej wspólna modlitwa, Msza święta, uczestnictwo w nabożeństwach oraz wspólne przeżywanie świąt i uroczystości. Co roku z różnych okazji organizowane jest wsparcie w postaci paczek żywnościowych oraz z odzieżą i przyborami szkolnymi⁴³.

W posłannictwie Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny wyjątkową rolę odgrywa katechizacja, będąca częścią ich działalności. Polega ona na ugruntowaniu w wierze i kształtowaniu postawy ekumenicznej, budzeniu pragnienia jedności z Bogiem, z Kościołem i pokoju w świecie. Katechizacja stwarza możliwość apostołowania nie tylko wśród dzieci i młodzieży, ale także wśród rodzin, nauczycieli i pracowników różnych placówek oświatowych⁴⁴.

W dzieło misyjno-ekumeniczne zgromadzenia włączona jest Wspólnota Rodziny Misyjnej Błogosławionej Bolesławy. Jest to wspólnota ludzi świeckich powstała po beatyfikacji Bolesławy Lament. Celem członków Rodziny Misyjnej jest uświęcenie własne przez radosną służbę Bogu, zgodnie ze swoim stanem, oraz budowanie jedności na wzór Świętej Rodziny⁴⁵.

W ramach pracy dobroczynnej siostry pielęgniarki pełnią w szpitalach i hospicjach posługę miłosierdzia. Oprócz udzielania fachowej pomocy, zachęcają do składania w ofierze swoich cierpień w intencjach pojednania w rodzinach, w Kościele i świecie oraz w intencjach misyjnych. Starają się też dyskretnie ewangelizo-

⁴² Zob. tamże, s. 106.

⁴³ Zob. tamże.

⁴⁴ Zob. tamże, s. 99.

⁴⁵ Zob. tamże, s. 113.

wać środowiska służby zdrowia, w których pracują. Siostry współpracują również z grupą młodzieży, która w ramach wolontariatu pomaga w pielęgnacji chorych. Co miesiąc z duszpasterzem hospicyjnym organizują spotkania modlitewne dla rodzin, które w ostatnim czasie utraciły swoich bliskich⁴⁶.

W Rosji, na Litwie i na Białorusi siostry prowadzą katechizację indywidualną i zbiorową dzieci, młodzieży i dorosłych. W Domu Miłosierdzia w Baranowiczach ludzie codziennie otrzymują ciepłe posiłki, ponadto stałą opieką objęci są osoby starsze i chore w domach prywatnych i szpitalach. Dzieci mają możliwość korzystania ze świetlicy, ponadto siostry służą pomocą dzieciom niechcianym i ich matkom oraz więźniom. Do Dziecięcego Centrum Świętej Rodziny w Moskwie trafiają dzieci kierowane przez Rejonowy Oddział Policji do spraw Dzieci. Siostry zapoznają się z warunkami życia dzieci, nawiązują kontakt z rodzinami. Podopieczni uczestniczą w zajęciach rozwijających intelektualnie, religijnie, społecznie i kulturalnie. Otrzymują dwa posiłki, przy pomocy wolontariuszy odrabiają lekcje, raz w tygodniu uczestniczą w katechezie prowadzonej przez prawosławnego kapłana. W Moskwie ponadto jedna z sióstr prowadzi wykłady z psychologii życia duchowego dla inteligencji prawosławnej; w zajęciach tych uczestniczą ludzie innych wyznań⁴⁷.

Na kontynencie afrykańskim siostry pracują w różnego typu szkołach parafialnych. Prowadzą także własne szkoły i przedszkola oraz szkoły zawodowe gospodarstwa domowego Home Craft dla dziewcząt i młodych matek. Szczególnym rodzajem apostołstwa sióstr misjonarek jest odwiedzanie rodzin, mające na celu pogłębianie wiary w rodzinie. Siostry są także zapraszane do rodzin innych wyznań, aby wspólnie się pomodlić i pobłogosławić potomstwo. Ponadto siostry obejmują doraźną pomocą najuboższych oraz dzieci niepełnosprawne i zaniedbane, koordynują działania na rzecz adopcji na odległość, polegającej na finansowaniu edukacji najbiedniejszym dzieciom z Kenii i Zambii. Powstały Dom Opatrzności Bożej zapewnia schronienie osobom w podeszłym wieku oraz osieroconym i bezdomnym dzieciom. Utworzona przez siostry przychodnia, w której można zrobić podstawowe badania i postawić pierwszą diagnozę, jest wielką pomocą dla chorych z okolicy⁴⁸.

ZAKOŃCZENIE

Zamysł pedagogiczny bł. Bolesławy Lament, założycielki Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny, bez wątpienia wpisuje się w koncepcję integralnego

⁴⁶ Zob. tamże, s. 105.

⁴⁷ Zob. tamże, s. 133-134.

⁴⁸ Zob. tamże, s. 143.

wychowania. Jej działalność oświatowo-wychowawcza, charytatywna i społeczna znajduje odniesienie we współczesnej myśli pedagogicznej, nic nie straciła na swej wartości i wydaje się niezwykle aktualna. Działalność misyjno-ekumeniczna Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny w przeciągu ponad stu lat istnienia Zgromadzenia przetrwała mimo różnych zagrożeń dziejowych, odpowiadając na potrzeby społeczeństwa. Pomimo trudności i prześladowań siostry, mając w pamięci słowa swojej Matki Założycielki: „Dzieła Boże klęsk nie znają, panuje w nich tylko zwycięstwo”, nie traciły ducha żywej wiary, który pozwalał na kontynuację działalności apostołskiej. Zgromadzenie, odczytując znaki czasu i potrzeby współczesnego świata, realizuje swą misję m.in. przez dostępne formy wychowania i nauczania chrześcijańskiego dzieci i młodzieży, a także formację dorosłych. Wychowując dzieci według najwyższych wartości, jakimi są: Bóg, Ojczyzna, wspólnota, rodzina, szacunek dla drugiego człowieka, bez względu na pochodzenie czy wyznanie, siostry stają się apostołkami Bożego orędzia miłości i pokoju. Wychowanie w duchu takich wartości jest procesem zawsze aktualnym, gdyż młode pokolenie, zwłaszcza dziś, potrzebuje zakorzenienia się w tym, co jest istotą naszego życia i człowieczeństwa. Wymaga ono podejścia ze szczególną odpowiedzialnością i rozważą, tak aby było realizowane „dla chwały Bożej i zbawienia dusz”, aby prowadziło wychowanków do celu ostatecznego, w kontekście współczesnych kierunków i standardów wychowania.

BIBLIOGRAFIA

- Bar J., *Zgromadzenie Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny*, Rzym 1975.
- Chudzińska W., *Wspomnienia*, AZ, mps, teka F1b.
- Czechowska Ł., *Życiorys m. Bolesławy Lament – Założycielki Zgromadzenia*, AZ, rkps, teka F 1c.
- Gronkiewicz A., *Życie i działalność Bolesławy Marii Lament 1862-1946 Założycielki Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny*, Warszawa 1990.
- Jan Paweł II *do wychowawców, katechetów i rodziców*, Kraków 2000.
- Korbut E., *Duchowość Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny*, Warszawa 2014.
- Konstytucje Towarzystwa Świętej Rodziny*, AZ, rkps, teka F1b-D.
- Lament B., *Dyrektorium*, t. II, Białystok 1944.
- Lament B., *Dyrektorium*, t. III, Białystok, 1944.
- Mackiewicz B. (red.), *Na drogach pojednania*, Warszawa 2006.
- Puciłowska W., *Działalność społeczno-pedagogiczna Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny 1905-1939*, Lublin 1970.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.
- Sargiewicz W., *Wspomnienia*, AZ, mps, teka F1b.
- Wołoszyn B., *Rys życia Bolesławy Lament*, Białystok 1975.

Pedagogika św. Urszuli Ledóchowskiej – implikacja wychowania integralnego

The pedagogics of St. Urszula Ledóchowska – the implementation of integral upbringing

ABSTRACT

The article entitled *The pedagogics of St. Urszula Ledóchowska – the implementation of integral upbringing* is divided into four parts. The first one describes the biography of Urszula Ledóchowska. The main body of the article depicts the work of the said Ursuline sister for children and teenagers as well as the schooling of adults, which highlights the importance of moral, religious, intellectual, patriotic and social upbringing. What also has been emphasized in the article is the atmosphere of happiness and serenity, which Ledóchowska herself thought to be one of the basic conditions for integral upbringing. In the summery one finds a brief description of how the pedagogical thought of St. Urszula Ledóchowska reminds up-to-date nowadays.

Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej została przedstawiona biografia Urszuli Ledóchowskiej. Zasadnicza część artykułu opisuje jej działania na rzecz wychowania dzieci i młodzieży oraz formacji osób dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania moralno-religijnego, intelektualnego oraz patriotyczno-społecznego. W tekście została również zaakcentowana pogoda ducha i atmosfera szczęścia, którą Ledóchowska uważała za jeden z podstawowych warunków wychowania integralnego. Podsumowaniem artykułu jest krótki opis aktualności myśli pedagogicznej św. Urszuli Ledóchowskiej.

Key words:

St. Urszula Ledóchowska, integral upbringing, moral and religious upbringing, intellectual upbringing, patriotic and social upbringing, the pedagogics of smile, educational atmosphere

Św. Urszula Ledóchowska, wychowanie integralne, wychowanie moralno-religijne, wychowanie intelektualne, wychowanie patriotyczno-społeczne, pedagogika uśmiechu, atmosfera wychowawcza

WSTĘP

Urszula Ledóchowska – założycielka urszulanek Serca Jezusa Konającego, kanonizowana przez Jana Pawła II w 2003 r., wybitna nauczycielka i wychowawczyni – przez całe życie troszczyła się o wszechstronny rozwój młodego człowieka, korzystając z wielu postulatów Nowego Wychowania¹. Katarzyna Olbrycht podaje, że Matka Urszula, nawiązując do poznanych koncepcji, uwzględniała fizyczne i psychiczne potrzeby dziecka, starała się zapewnić wielostronność wychowania, bliski związek z życiem, kontakt z przyrodą i sztuką oraz uczyć przez zabawę. Jednocześnie podchodziła krytycznie do skrajnego indywidualizmu i pajdocentryzmu, uważając, że należy stawiać wychowankom wysokie wymagania².

O jej metodach, formach i oddziaływaniach wychowawczych możemy się dowiedzieć z licznych wspomnień o niej, np.:

Mimo że żyła życiem zakonnym, miała pozytywny stosunek do kwestii życiowych, przygotowywała nas do przyszłych zadań w rodzinie i w Ojczyźnie. Przed wszystkim chciała, byśmy były dobrymi katoliczkami, mądrymi matkami, pełnowartościowymi obywatelkami kraju. Żyła naszym dalszym życiem. Otaczała opieką po wyjściu z Zakładu [św. Olafa – dop. M.S.]. Życzyła sobie, byśmy z bólami, wątpliwościami wracały do Pniew, by tam zaczerpnąć sił do dalszej walki. Matka musiała znać życie albo też miała intuicyjne wyczucie, które sprawiło, że rady jej i wskazania były trafne i przekonujące³.

Powyższe słowa świadczą o zaangażowaniu św. Urszuli w wychowanie integralne młodego człowieka, obejmujące wiele sfer życia, w szczególności sposób duchową, psychiczną oraz fizyczną, realizowane poprzez wychowanie moralno-religijne, intelektualne, społeczno-patriotyczne, estetyczne i fizyczne.

Ledóchowska troszczyła się o dzieci, młodzież i osoby dorosłe. Nie szczędziła sił do licznych spotkań, odczytów oraz kursów dla rodziców, wychowawców i nauczycieli. Każde działanie starała się wprowadzać w atmosferze szczęścia, dlatego wszystkich obdarzała promiennym uśmiechem.

1. ŻYCIE JULII (URSZULI) LEDÓCHOWSKIEJ

Święta Urszula (Julia) Ledóchowska, nazywana apostołką uśmiechu, urodziła się 17 kwietnia 1865 r. w Loosdorf, w Austrii. Była drugim dzieckiem Antoniego

¹ Por. K. Olbrycht, *Kontakty z pedagogiką XX wieku*, w: *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, Ząbki 2002, s. 14-18.

² Por. tamże, s. 15-17.

³ M. Górnicka, *Ojczyźnie i rodzinie*, w: A. i T. Szafraniec (red.), *Miłość krzyża się nie lęka... Listy Julii Ledóchowskiej – bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, Warszawa 1991, s. 252.

Ledóchowskiego i Józefiny Salis-Zizers⁴. W 1883 r. rodzina przeprowadziła się do Lipnicy Murowanej pod Bochnią, niedaleko Krakowa. Trzy lata później Julia wstąpiła do klasztoru sióstr urszulanek w Krakowie i przyjęła imię Urszula. W czasie 21 lat przeżytych w krakowskim klasztorze pracowała jako nauczycielka oraz wychowawczyni w szkole i pensjonacie sióstr urszulanek w Krakowie. W 1904 r. została przełożoną krakowskiego klasztoru. Za aprobatą papieża Piusa X, od 1907 r. rozpoczęła pracę w petersburskim internacie dla dziewcząt. Wszystkie inicjatywy Urszuli w Imperium Rosyjskim rodziły się w konspiracji, ze względu na zakaz działalności zakonów katolickich w kraju carów. Podczas siedmioletniego pobytu w Rosji otworzyła dom wypoczynkowy dla dzieci w pobliżu miejscowości Sortawała nad Zatoką Fińską, nadając ośrodkowi nazwę Merentähti – Gwiazda Morza; kilka lat później założyła tam prywatne gimnazjum⁵.

W roku wybuchu pierwszej wojny światowej, ze względu na obywatelstwo austriackie, Ledóchowska otrzymała nakaz opuszczenia Rosji i udała się do krajów skandynawskich. W latach 1914-1920 podejmowała w Szwecji, Danii i Norwegii działania obejmujące kształcenie i wychowywanie dzieci i młodzieży skandynawskiej oraz zainicjowała opiekę nad polskimi sierotami, równocześnie angażując się w prace Głównego Komitetu Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce⁶, zwłaszcza poprzez liczne odczyty na rzecz odbudowy niepodległości państwa polskiego⁷. Gdy Rzeczpospolita Polska odrodziła się po 123 latach niewoli, Ledóchowska rozpoczęła poszukiwanie domu i pracy dla sióstr na terenie ojczyzny. Z otrzymanych od konsula norweskiego środków zakupiła w 1920 r. dom w Pniewach koło Poznania.

Okres dwudziestolecia międzywojennego, do śmierci Urszuli w 1939 r., zaowocował utworzeniem Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego oraz

⁴ Antoni hr. Halka Ledóchowski (1823-1885), syn Ignacego i Marii z Górskich, w dzieciństwie stracił matkę. Z ojcem, generałem, po upadku powstania listopadowego wyemigrował do Monachium, gdzie studiował prawo i malarstwo. Po krótkiej służbie w wojsku austriackim poślubił Marię Seilern. Jako wdowiec i ojciec trzech małych synów, poślubił Szwajcarkę Józefinę Salis-Zizers. Z drugiego małżeństwa miał siedmioro dzieci: Marię Teresę, Julię, Włodzimierza, Marię, Ernestynę, Franciszkę, Ignacego.

⁵ Zob. M. Krupecka, *Ledóchowska. Polka i Europejka*, Ząbki 2003, s. 5-7.

⁶ Komitet Generalny Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce, założony w Vevey (Szwajcaria) w 1915 roku przez Henryka Sienkiewicza i Ignacego Jana Paderewskiego, organizował pomoc materialną dla ludności na ziemiach polskich. W latach 1915-1919 przekazał do Polski pomoc wartości 20 milionów franków szwajcarskich.

⁷ Więcej informacji na temat działalności Ledóchowskiej w krajach skandynawskich może być zaczerpnąć z: U. Ledóchowska, *Byłam tylko pionkiem na szachownicy... Wspomnienia z lat 1886-1924*, Częstochowa 2006; też, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 1998, s. 101-161; M. Krupecka, *Działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej na rzecz niepodległości Polski w latach 1914-1920 na terenie krajów skandynawskich*, w: M. Żuławnik, B. Świtalska (red.), *Różnymi drogami do niepodległości. Studia z historii najnowszej*, Warszawa 2014, s. 35-56.

wieloma dziełami ewangelizacyjno-pedagogicznymi w Polsce, m.in. na Kresach Wschodnich, a także we Włoszech i Francji⁸. Różnorodna działalność społeczna i wychowawcza Urszuli Ledóchowskiej została doceniona przez ówczesne władze państwowe, które uhonorowały ją Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem Niepodległości i Złotym Krzyżem Zasługi⁹.

2. DZIAŁALNOŚĆ ŚW. URSZULI LEDÓCHOWSKIEJ NA RZECZ DZIECI I MŁODZIEŻY

2.1. WYCHOWANIE MORALNO-RELIGIJNE

W działalności opiekuńczo-wychowawczej Ledóchowska bardzo mocno akcentowała wychowanie moralno-religijne, nigdy jednak nie przymuszała do praktyk religijnych, o czym świadczą wspomnienia jej wychowanek: „Pamiętam, jak zachęcała nas, by wiara nasza była żarliwa, gorąca, nie letnia. Ale nigdy nie wywierała presji co do wykonywania praktyk religijnych. Na modlitwy i Mszę świętą chodziliśmy z własnej chęci, a że nie było nacisku, rzadko się zdarzało, by któraś z nas z tych praktyk nie korzystała”¹⁰.

Z powyższych słów wynika, że Matka Ledóchowska stosowała często metodę przykładu, pragnęła zachęcić dzieci i młodzież do praktyk religijnych poprzez własne zachowanie. Zamiast nakazów stosowała łagodne zachęty do pełnego uczestnictwa w życiu religijnym. Podobną zasadę stosowała w kontaktach z prawosławnymi i protestantami; podczas pobytu w krajach skandynawskich nigdy nie zachęcała ich do przechodzenia na katolicyzm:

Nie starałam się ich [wychowanek – dop. M.S.], jak to często za granicą bywało w klasztorach, na katolicyzm nawrócić. Wiem, jakie są tego skutki. Panna pod wpływem egzaltacji nawraca się po paru miesiącach, potem wraca do domu, w otoczenie protestanckie, zaręcza się z protestantem, obojętnie dla katolicyzmu. Jest ni to, ni owo. Więcej szkodzi takie nawracanie katolicyzmowi, aniżeli pomaga¹¹.

Ledóchowska wręcz odradzała zmianę wyznania protestantom i prawosławnym, którzy byli urzeczeni jej osobowością i pragnęli żyć tak jak ona. Z pewnością można nazwać ją prekursorką ekumenizmu wiele lat przed Soborem Watykań-

⁸ Zob. M. Krupecka, *Ledóchowska*, s. 11.

⁹ W 1931 roku odznaczona też została krzyżem „Pro Fide et Ecclesia in Russia merito” (za zasługi dla wiary i Kościoła w Rosji), a w 1937 roku otrzymała honorowe obywatelstwo Pniew.

¹⁰ J. Ledóchowska, *Życie dla innych. Błogosławiona Urszula Ledóchowska 1865-1935*, Poznań 1984, s. 180.

¹¹ U. Ledóchowska, *Byłam tylko pionkiem na szachownicy*, s. 126.

skim II. Często mawiała, że wszyscy są dziećmi jednego Boga, i radziła, aby każdy angażował się jeszcze bardziej w życie religijne własnego wyznania¹².

Jak podaje K. Olbrycht, Ledóchowska, w celu kształcenia woli wychowanków oraz uczuć wyższych, uczyła ich odróżniania dobra od zła¹³. W procesie wychowania kierowała się chrześcijańską moralnością¹⁴. Ucząc rachunku sumienia, zachęcała podopiecznych do refleksji nad sobą oraz motywowała ich do samowychowania: „Matuchna uczyła nas, aby rozmowa z Bogiem była dobrowolna, prosta, wypowiedziana własnymi słowami, a nie powtarzana bezmyślnie. Tak samo nauczyła nas codziennego rachunku sumienia i chwili rozważania, by kontrolować pracę nad sobą i pozbywać się swoich błędów”¹⁵.

Wychowanki św. Urszuli z wdzięcznością w dorosłym życiu wspominały jej nauki dotyczące rachunku sumienia oraz zachęty do refleksji nad sobą, własnymi słabościami oraz mocnymi stronami, które warto rozwijać. W ten sposób Ledóchowska uczyła odpowiedzialności za samego siebie.

Wiele czasu poświęcała na pogadanki, indywidualne rozmowy z wychowanymi oraz liczną korespondencję. K. Olbrycht akcentuje, że w działalności wychowawczej Ledóchowska posługiwała się m.in. metodą sytuacyjno-działaniową. Zachęcała młodzież do aktywności w różnych organizacjach, takich jak Apostolstwo Modlitwy, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży, Krucjata Eucharystyczna oraz Sodalicia Mariańska¹⁶.

Działalność Krucjaty Eucharystycznej przybliżyła m.in., pisząc opowiadanie dla dzieci *Dzienniczek małego krzyżowca*. Zapraszała dzieci do uczestnictwa w tej organizacji religijnej, kierującej się zasadami częstej modlitwy, przyjmowania Komunii św. oraz bycia apostołem. Swoje idee wychowawcze, a w szczególności elementy wychowania moralno-religijnego, przedstawiła również w innych utworach dla dzieci: *W cieniu palm*, *Wśród bandytów dzikich gór*, *Najpiękniejszy*

¹² Więcej na ten temat: Z. Zdybicka, *Otworzyć serce. Apostolstwo matki Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 2003, s. 92-106; J. Ledóchowska, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, s. 101-161.

¹³ Por. K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania*, s. 37-39.

¹⁴ Wychowaniem moralnym jest każda ocena w kategoriach dobra i zła, uczenie odróżniania dobra od zła, kierowanie się ku dobru i unikanie zła. Podstawą wszelkich działań matki Urszuli była moralność chrześcijańska, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Wychowanie moralne w tym systemie sprowadzało się do analizowania działań i decyzji w świetle Ewangelii, przywoływanej bezpośrednio i dosłownie bądź przynajmniej przenikającej namysł nad postępowaniem i wprowadzającej jako główne kryterium jego oceny – miłość i dobroć. Por. K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania*, s. 37.

¹⁵ J. Cegiłowa, *Wspomnienia z pobytu w Pniewach w 1929 roku*, w: *Wspomnienia o M. Urszuli Ledóchowskiej osób spoza zgromadzenia*, mps, Archiwum Główne Sióstr Urszulanek SJK (AGUsjk), Pniewy 2004, s. 11.

¹⁶ Zob. K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania*, s. 72.

*dzień w życiu. Obrazek sceniczny, Wspomnienia Dzikusa, Wśród puszczy i bagien, Cyganiątko*¹⁷.

Wśród wielu elementów składających się na wychowanie moralno-religijne Urszula Ledóchowska szczególnie akcentowała radość. Do pogody ducha zachęcała każdego, przekonując, że uśmiech ułatwia kontakt z drugim człowiekiem: „Przy podejmowaniu pracy zawsze zwracała uwagę na to, że Bóg czuwa swoją Opatrznością i pomaga ludziom dobrej woli. Mówiła też, że uśmiech na ustach ułatwia obcowanie z ludźmi”¹⁸. Pogoda ducha, według św. Urszuli, to najważniejsze apostołstwo, dlatego każde spotkanie z drugim człowiekiem, a w szczególności sposób z dzieckiem jej powierzonym, inicjowała serdecznym uśmiechem, w ten sposób rozpoczynając pracę nad wychowaniem moralno-religijnym.

2.2. WYCHOWANIE INTELEKTUALNE

O Ledóchowskiej w roli nauczycielki i wychowawczynie dowiadujemy się z wielu wspomnień o niej, a egzemplifikacją może być wypowiedź jednej z uczennic: „Wykład nie mógł być mniej lub bardziej interesujący, porywał zawsze. Wszystko jedno, czy była to lekcja historii sztuki, literatury, czy gramatyki francuskiej, z chwilą kiedy swoim szybkim, elastycznym krokiem wchodziła na katedrę i obejmowała klasę bystrym spojrzeniem, przykuwała z miejsca naszą uwagę do swej woli nauczania nas tego, czego nauczyć chciała. Metody miała swoje własne, przemyślane, przedziwnie konsekwentne i niezawodne w skutkach. Uważała, że wykładowca nie tylko musi znać swój przedmiot, ale musi go umieć wyklądać i nie nudzić nigdy”¹⁹. Powyższe słowa świadczą o zaangażowaniu Matki Urszuli w prowadzone przez nią zajęcia, a skoro jej celem było zainteresowanie słuchaczy, nie szczędziła sił na gruntowne przygotowanie się do lekcji.

Również z licznych wspomnień uczennic wnioskować można, że pragnęła kontaktu z młodzieżą, ściśle łącząc cele kształcenia z celami wychowawczymi. Ucząc historii sztuki, literatury czy języków, miała świadomość spotykania się z dojrzewającym człowiekiem. Zofia Zdybicka, opisując metody Ledóchowskiej, określiła je jako: „metody wychowawcze wyrastające z poszanowania każdej młodej osoby, z przekonania, że klimat miłości i radości jest odpowiednim klimatem wychowania”²⁰.

¹⁷ Zob. Z. Rautuszkiewicz (red.), *Niewiasta, której uczynki chwalić będą pokolenia*, Rzym 1984, s. 217.

¹⁸ J. Cegiłowa, *Wspomnienia z pobytu w Pniewach*, s. 12.

¹⁹ N. Horodyska, *Zawierzyć wychowawcy*, w: *Miłość krzyża się nie lęka*, s. 239.

²⁰ Z. Zdybicka, *Otworzyć serce*, s. 114.

System wychowawczy św. Urszuli jest bardzo spójny: wychowanie intelektualne było ściśle związane z wychowaniem moralno-religijnym, patriotycznym, społecznym, estetycznym i fizycznym. O systemie integralnego wychowania Ledóchowskiej świadczą wspomnienia jej wychowanek: „Matka Ledóchowska wykładała historię sztuki w języku francuskim, miała też pogadanki religijno-wychowawcze, przede wszystkim o obowiązkach pańien – przyszłych mężatek i matek. Pamiętam, jak Matuchna użyła takiego zwrotu, że «nie jest sztuką być pobożnym, będąc brzydkim, ale właśnie ładne i eleganckie panny powinny być pobożne i wzorem, bo na takie najbardziej patrzą i one mogą dużo dobrego zrobić w życiu»²¹.

W założonej przez siebie szkole gospodarczej w Pniewach prowadziła wykłady z apologetyki, pedagogiki, estetyki i historii sztuki²². Wraz z treściami merytorycznymi przekazywała wartości chrześcijańskie, przygotowywała dziewczęta do podjęcia roli żony i matki, zachęcała do pobożnego życia. Stawiała wysokie wymagania swoim uczennicom. Chciała, aby każda z nich stała się osobą odpowiedzialną za siebie, za każdy swój czyn oraz za każde wypowiedane słowo, by potrafiła zwiększać krąg podejmowanej odpowiedzialności na społeczeństwo, w którym żyje.

2.3. WYCHOWANIE PATRIOTYCZNO-SPOŁECZNE

Ledóchowska była gorącą patriotką i wielokrotnie dawała tego dowody, szczególnie podczas pobytu w krajach skandynawskich, gdzie wygłaszała odczyty o historii oraz kulturze Polski. Nie zaprzestała swojej działalności dla kraju, gdy ojczyzna odzyskała niepodległość. Patriotyzm charakteryzowała jako poznawanie kultury i przeszłości swojej ojczyzny oraz uczciwą pracę.

W 1924 r. Ledóchowska założyła czasopismo dla młodzieży „Dzwonek św. Olafa”. Miało ono służyć absolwentkom pniewskiej szkoły, o których wychowanie nadal się troszczyła. W pierwszym numerze pisma zachęciła dziewczęta do podjęcia działań na rzecz biednych:

²¹ K. Fliegerowa, *Wspomnienie o Matce Urszuli Ledóchowskiej*, w: *Wspomnienia*, s. 48.

²² Szkoła gospodarcza w Pniewach obejmowała przedmioty praktyczne: gotowanie, piekarstwo, cukiernictwo, przetwórstwo owoców i jarzyn, szafarstwo, pranie, prasowanie, porządki domowe, krój, szycie, roboty ręczne oraz przedmioty teoretyczne: literaturę polską, historię, towaroznawstwo, chemię, rachunkowość gospodarczą, naukę obywatelstwa, pedagogikę, psychologię i naukę o dziecku. Do nowo powstałej szkoły przyjmowano uczennice po ukończeniu szóstej klasy oraz z maturą gimnazjalną. Początkowo kształcenie rozpoczęło 12 dziewcząt, ale cztery lata później było już ich 81. Ledóchowska po kilkunastu latach działalności szkoły podjęła działania zmierzające do przekształcenia jej w dwuletnie Prywatne Liceum Gospodarcze. Pierwsza klasa tego typu szkoły została otwarta na przełomie 1938 i 1939 roku. Por. U. Puczyłowska, *Szkoła pniewska, dzieło bł. Urszuli Ledóchowskiej*, Szczecin 1991, s. 38.

Chcę zainteresować czytelniczki swe w tej pracy Bożej, społecznej, która tam w cieńnię się dokonuje. Wszak niejedna mogłaby brać czynny udział w tej pracy tak dziś potrzebnej, pracy dla ludu, pracy dla biednych. Mogłaby brać udział przez modlitwę serdeczną, by Bóg tej pracy pobłogosławił; przez pracę, choćby uszyciem ubranka dla biednych dzieci. Niejedna z Was chciałaby coś czynić dobrego, ale nie wie, co. *Dzwonek* wyśpiewa pieśń miłości i natchnie myśl dobroci i miłosierdzia!²³.

Autorka artykułu zachęcała do podjęcia aktywności wyrażającej się w modlitwie lub pracy dla ubogich, a swoje postulaty dostosowywała do umiejętności i możliwości dziewcząt.

Urszulę Ledóchowską możemy uznać za pionierkę wolontariatu, bo to właśnie ona zaproponowała dziewczętom, aby na pewien czas zgłaszały się do pomocy siostram, szczególnie na Polesiu. Wskazywała na analogię do służby wojskowej mężczyzn, zachęcając młode kobiety, przez wystąpienia w prasie i radiu, do podjęcia pracy społecznej. Zastrzegła przy tym, że praca ma charakter okresowy²⁴.

W działalności patriotyczno-społecznej nawiązywała do benedyktyńskiego wezwania *ora et labora* – módl się i pracuj – w którego realizacji widziała drogę do kształtowania wychowanków i przygotowywania ich do przyszłej aktywności, tak by każdy przyczyniał się do dobra kraju.

2.4. OSOBISTY KONTAKT Z WYCHOWANKIEM

Św. Urszula Ledóchowska, wychowując dzieci i młodzież, miała na celu ich wszechstronny rozwój. O jej działaniach na rzecz wychowania integralnego świadczy nie tylko różnorodność form wychowania, lecz również troska o wychowanka przez całe jego życie. W tym celu utworzyła wspomniane wyżej czasopismo dla absolwentek szkoły gospodarczej „Dzwonek św. Olafa” oraz odpisywała na listy, w których jej dojrzały już wychowankowie powierzali swoje troski i prosili o radę. Osoby, które miały z nią kontakt, podkreślały jej osobiste zaangażowanie w sprawy każdego wychowanka, mimo licznych zajęć: „Matka była bardzo przystępna i choć niesłychanie zajęta, zawsze dla każdej z nas znalazła tyle czasu, aby porozmawiać na osobności. Odpisywała na każdy list. Miała w sobie dużo prostoty, wdzięku osobistego, wiele ujmującej i subtelnej dobroci, wiele wyrozumiałości i dzięki tym zaletom nie potrafiły się jej oprzeć najbardziej harde charaktery. Tak mi się wydaje, że Matka miała nawet do nich słabość. «Rozmówki» z Matką miały charakter więcej niż matczyzny. [...] Można było mówić jej wszystko, a ona

²³ U. Ledóchowska, *Dzwonek św. Olafa. Wypisy*, Warszawa 2000, s. 5.

²⁴ Zob. Z. Rauluszkiewicz (red.), *Niewiasta*, s. 176.

tłumaczyła cierpliwie, prostowała kręte, czasem całkiem krzywe ścieżki życiowe. Była wyrozumiała, ale nie pobłażliwa. Matka ufała i wierzyła człowiekowi, może czasem więcej, niż zasługiwał na to”²⁵.

Przytoczone wspomnienie świadczy nie tylko o osobistym kontakcie z wychowankami, ale również podkreśla macierzyński charakter relacji wychowawczej. Urszula łączyła wyrozumiałość dla młodzieży z jednoczesnym stawianiem jej wymagań i granic. Poprzez obdarzanie wychowanków zaufaniem uczyła samodzielności i odpowiedzialności.

3. FORMACJA RODZICÓW, WYCHOWAWCZYŃ, NAUCZYCIELEK I SIÓSTR URSZULANEK

We wrześniu 1926 r., podczas przemówienia na kursie dla wychowawczyń w Poznaniu, św. Urszula Ledóchowska powiedziała:

Boski Przyjaciel dzieci powierza je nam, abyśmy przede wszystkim do nieba kierowały, aby z nich wyrosli dzielni ludzie, szerzący każdy w swoim środowisku chwałę Bożą, ducha prawdziwie chrześcijańskiego. Mamy więc w tym dziele wychowania dwojakie zadanie: pierwsze – wychowanie dzieci dla Boga, dla ojczyzny niebieskiej, drugie – to wychowanie dzieci dla społeczeństwa, dla ojczyzny ziemskiej²⁶.

Z powyższych słów wynika bardzo wyraźnie określony cel wychowania. Ledóchowska wytyczyła sobie oraz rodzicom i wychowawcom konkretną drogę wychowywania młodego człowieka – dla Boga i dla społeczeństwa. Do realizacji wytyczonego kierunku w integralnym wychowaniu młodego człowieka zachęcała rodziców, wychowawców i nauczycieli, a w tym urszulanki, poprzez liczne odczyty, pisma oraz własne oddziaływanie. Ze wspomnienia biskupa Piotra Buczysa²⁷ dowiadujemy się, że miała duży wpływ na innych pedagogów: „Ogromny był jej wpływ na nauczycielki. Matka tchnęła im ducha życiodajnego, wskazując i dając poczuć wartość ideału wychowawczyni. Czyniła to w sposób ujmujący i nie poddający się ani zarzutom, ani podejrzeniom. Nie zmuszała nikogo do pójścia w górę ku doskonałości, nie potępiała tych, które zadowalały się spełnieniem obowiązku”²⁸.

²⁵ E. Kęszycska, *Wspomnienia o Matce Ledóchowskiej*, w: *Wspomnienia*, s. 91.

²⁶ J. Ledóchowska, *Życie*, s. 110.

²⁷ Biskup Piotr Franciszek Buczys (1872-1951), profesor Akademii Duchowej w Petersburgu, przełożony generalny księży marianów (1927-1933 i 1939-1955), świadek w procesie beatyfikacyjnym m. Urszuli.

²⁸ P.F. Buczys, *Nad Nową*, w: *Miłość krzyża się nie lęka*, s. 265.

W formowaniu rodziców, nauczycieli i wychowawców szczególną uwagę zwracała na wychowanie moralno-religijne, intelektualne oraz patriotyczno-społeczne.

3.1. PRZYGOTOWYWANIE DO WYCHOWANIA MORALNO-RELIGIJNEGO

Ledóchowska przyznawała prymat religii w wychowaniu dziecka. W licznych odczytach mówiła, że środowisko rodzinne jest najlepszym miejscem doświadczeń religijnych. Szczególną rolę przyznawała matce, czyniąc ją opiekunką ogniska domowego: „Panie moje, uwierzcie moim słowom: do Komunii Świętej najlepiej przygotowuje dziecko matka, którą Bóg powołuje do tego, by była kapłanką ogniska domowego, widzialnym aniołem stróżem duszy dziecka”²⁹.

To właśnie matce przypada rola przygotowania swojego potomstwa do Pierwszej Komunii Świętej. Urszula wielokrotnie podkreślała, żeby nie opierać się tylko na pracy katechety³⁰. Jednocześnie przestrzegała, aby nie skupiać się na odświętnym ubraniu dziecka, prezentach oraz gościnie, lecz koncentrować się na ważności przyjęcia sakramentu³¹. W 1929 r. w Poznaniu wystąpiła z odczytem zatytułowanym: *Atmosfera domu podczas przygotowania dziecka do Pierwszej Komunii Świętej*. Zachęcała w nim rodziny do wspólnej modlitwy, uczenia dziecka drobnych umartwień (np. rezygnacji ze słodyczy), które wzmacniają charakter i wyrabiają wolę, a w przyszłości zaowocują opieraniem się złu. Zapewniała, że dzięki wychowaniu religijnemu wyniesionemu z domu młodzież nie ulegnie złemu towarzystwu, a w trudnych chwilach nie podda się rozpacz³².

Spośród licznych metod wychowawczych Matka Urszula na pierwszym miejscu stawiała metodę przykładu oraz działania słownego i sytuacyjnego³³. Uważała, że przykładem można więcej zdziałać aniżeli najwznioślejszym kazaniem: „Dziś, gdy ten biedny świat tak mało widzi twarzy uśmiechniętych – twarz pogodna, uśmiechnięta, jest prawdziwym apostołem, czasem bardziej skutecznym niż og-

²⁹ U. Ledóchowska, *Atmosfera domu podczas przygotowania dziecka do Pierwszej Komunii Świętej. Odczyt wygłoszony 24 kwietnia 1929 roku w Poznaniu*, w: *Kobieta – apostołką Eucharystii*, Częstochowa 2005, s. 34.

³⁰ Zob. U. Ledóchowska, *Jezus najlepszym wychowawcą. Odczyt wygłoszony 25 czerwca 1927 roku na VIII Zjeździe Katolickim w Inowrocławiu*, w: *Kobieta*, s. 14.

³¹ Zob. tamże, s. 18-19.

³² Zob. U. Ledóchowska, *Atmosfera domu*, s. 27.

³³ K. Olbrycht wyróżniła cztery grupy metod wychowania: metoda przykładu (modelowania), nawiązująca do mechanizmów imitacji i identyfikacji; metoda nagród i kar, wzmacniająca jedne, a hamująca inne zachowania; metoda oddziaływań słownych, opartych na traktowaniu słowa jako bodźca; metoda oddziaływania sytuacyjnego, obejmującego rozwiązywanie zadań wymagających różnego typu pożądanej aktywności działaniowej. K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania*, s. 63.

niste kazanie, bo mówi o duszy szczęśliwej w Bogu, mimo krzyżyków, których nikomu nie brak”³⁴.

Przestrzegała przed opieraniem procesu wychowania na słowach niemających pokrycia w życiu oraz przed moralizatorstwem. Zachęcała wychowawczynie, aby wpływały na najbliższe otoczenie przez przykład właściwego zachowania, autentyczną religijność i szczerą radość.

3.2. PRZYGOTOWYWANIE DO WYCHOWANIA INTELEKTUALNEGO

Ledóchowska miała również świadomość potrzeby kształcenia kadry nauczycielskiej, zainicjowała więc powstanie w 1924 r. w Pniewach Seminarium Nauczycielek Gospodarstwa. Początkowo miało ono charakter dwuletniego kursu, a po kilku latach, rozporządzeniem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, zostało przekształcone w trzyletnie seminarium. Nowatorskie było również utworzenie pierwszej w Polsce szkoły dla kierowniczek internatu, powstałej 15 września 1927 r. w Czarnym Borze koło Wilna. Józefa Ledóchowska podkreśla, że Urszula była pomysłodawczynią tego typu placówki, niemającej żadnego pierwowzoru. Kształcenie personelu pedagogicznego miało kompensować ich braki wiedzy pedagogicznej oraz podwyższyć poziom działań opiekuńczo-wychowawczych. Kolejną formą doksztalcania nauczycieli, jakiej się podjęła, była formacja katechetek w Łodzi³⁵.

W kształtowaniu postaw nauczycielek i wychowawczyń zwracała uwagę na szczegóły, np. na punktualność. W jednym z listów do siostr z Petersburga zaapytywała:

Jak się macie? Czy zdrowe, odważne, czy zajęte pracą i oddane obowiązkom? Odpowiedź na to pytanie – rozumie się – bardzo mnie interesuje. Jakże tam u Was z punktualnością? To drobna, a tak ważna rzecz nie tylko w osobistym życiu każdej, ale też w wychowaniu dzieci. Nauczycielka, która np. raz po raz spóźnia się na lekcje, dyżury – stanowczo nie tylko sama niewiernie wypełnia wolę Bożą, ale szkodzi i dzieciom, bo uczy je lekceważyć obowiązki. Więc pisząc do mnie, Dzieci moje, napiszcie, jak z tym wygląda [...], a pamiętajcie, jak zawsze zależało mi na punktualności?³⁶

W liście bardzo mocno podkreśliła rangę punktualności, wskazując, że jej brak nie tylko źle wpływa na życie osobiste, lecz również negatywnie oddziałuje na wychowywane dzieci, ponieważ uczy je bagatelizować obowiązki.

³⁴ U. Ledóchowska, *List do Stefana Dzierżka z 21 IV 1936*, rps, AGUjsk, C 1.

³⁵ Więcej na ten temat: J. Ledóchowska, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, s. 246-260.

³⁶ U. Ledóchowska, *Listy do siostr 1914-1922*, red. A. Kosicka, Warszawa 2004, s. 66.

W licznych wykładach i odczytach dla wychowawczyń i nauczycielek zachęcała, aby wychowując i nauczając dzieci i młodzież, przede wszystkim tworzyć atmosferę sprzyjającą wszechstronnemu rozwojowi: „Oto pierwszy warunek wychowania dzieci dla Boga – tworzyć wokół nich atmosferę szczęścia. Gdy to zrobione, reszta już pójdzie łatwiej”³⁷.

Atmosfera wychowawcza, której początek nadaje uśmiech wychowawcy, sprzyja integralnemu wychowaniu. Ledóchowska wciąż nas zapewnia, że gdy wokół dzieci zostanie stworzona atmosfera szczęścia, łatwiej będzie przebiegał proces wychowawczy.

3.3. PRZYGOTOWYWANIE DO WYCHOWANIA PATRIOTYCZNO-SPOŁECZNEGO

Urszula Ledóchowska postrzegała patriotyzm m.in. jako przygotowanie dzieci do podejmowania pracy, dlatego w przemówieniu do wychowawczyń zaapelowała o wdrażanie dzieci do podejmowania obowiązków:

„Módl się i pracuj” – to, moje Siostry w Chrystusie, jest bardzo ważnym czynnikiem w wychowaniu dzieci w zakładach zamkniętych. Na litość, niech te dzieci uczą się pracować! Z naszych zakładów wychodzą dziś bardzo często panowie i panienki, którzy prostej pracy się wstydzą. [...] Czy robotnik dobry, uczciwy, pobożny mniej wart od zniewieściałego panicza? Czyż dobra pracowita praczka, kucharka mniej warta od wydekoltowanej, flirtującej, niczym nie zajmującej się jaśnie panienki? Uczmy nasze dzieci pracować, kochać pracę, znaleźć szczęście w pracy. Ale żeby tak było, trzeba od najmłodszych lat przyzwyczajając dziecko do pracy”³⁸.

W swojej wypowiedzi zdiagnozowała brak przygotowania przez placówki opiekuńczo-wychowawcze do podejmowania pracy przez młodzież i nawoływała wychowawców do uczenia dzieci pracy, a nawet pokochania jej i znalezienia w niej szczęścia. Przywiązywała dużą wagę do pracy, traktując ją jako wyraz miłości ojczyzny.

Urszula Ledóchowska, jako gorąca patriotka, zabiegała o solidarność społeczną, zachęcała do samopomocy:

Jesteśmy wszyscy – my, mieszkańcy Ziemi – dziećmi jednego Ojca, Ojca naszego, który jest w niebie, więc musimy solidarnie sobie pomagać. Ci, którzy mają światło

³⁷ M.U. Ledóchowska, *Mysli*, red. Z. Rauluszkiewicz, Warszawa 1988, s. 51.

³⁸ U. Ledóchowska, *O pracy wychowawczej w zakładach zamkniętych. Przemówienie wygłoszone na Kursie dla wychowawczyń w Poznaniu, 21 IX 1926*, w: J. Bar (red.), *Polscy święci*, Warszawa 1984, s. 305.

Boże, niech przyświecają tym, co są w ciemnościach. Ci, którzy posiadają wiedzę, niechaj jej udzielają szukającym nauki Chrystusowej. Ci, którzy mają majątek, niech wspierają tę najdroższą cząstkę Kościoła Chrystusowego – ubogich, wdowy, sieroty, chorych. Ci, którzy mają serca wyczułone na ludzką biedę, niech niosą słowa pociechy nieszczęśliwym: niech płaczą z płaczącymi i radują się ze szczęśliwymi³⁹.

Jej ideałem było to, aby ludzie się wspierali i służyli sobie nawzajem wiedzą, pomocą materialną, dobrym słowem. Ledóchowska zabiegała o dobre relacje międzyludzkie, chciała, żeby każdy czuł się częścią społeczeństwa i przyczyniał się do jego rozwoju. Do pracy na rzecz kraju zachęcała więc nie tylko młodzież (poprzez wolontariat), lecz także wychowawców placówek opiekuńczych oraz rodziców. Umiłowanie ojczyzny było dla niej tożsame z uczciwym wykonywaniem obowiązków i podejmowaniem pracy przyczyniającej się do jej rozwoju.

3.4. APOSTOLSTWO UŚMIECHU SIÓSTR URSZULANEK SERCA JEZUSA KONAJĄCEGO

Święta Urszula, stanowiąc dla współsióstr z założonego przez nią zgromadzenia pociągający ideał szarej urszulanki, na różny sposób zachęcała je do wykonywania obowiązków z pogodą ducha i uśmiechem na twarzy. Przekonywała, że w ten sposób uczynią więcej dobrego niż słowem: „Starajcie się przejść przez życie, niosąc szczęście swoim bliźnim. Bądźcie jak jasny promień słońca, które dla każdego stworzenia ma ciepło i światło”⁴⁰.

Całe życie św. Urszuli było niesieniem radości drugiemu człowiekowi. Zachęcała do tego swoje siostry oraz nauczycielki i wychowawczynie, ucząc je apostołstwa uśmiechu, przez który można dać szczęście bliźniemu. Inspirowała innych do życia w świętości, miłości i zgodzie oraz do głoszenia miłości Boga do człowieka przez apostołstwo uśmiechu i pogody ducha.

4. AKTUALNOŚĆ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ ŚW. URSZULI LEDÓCHOWSKIEJ

System wychowawczy św. U. Ledóchowskiej powstał w 1. połowie XX wieku. Mimo dynamicznych zmian w życiu społecznym oraz kulturowym jest on wciąż

³⁹ U. Ledóchowska, *Jesteś nieśmiertelna, Ojczyzno ukochana, Polsko moja*, Warszawa–Pniewy 1989, s. 66.

⁴⁰ U. Ledóchowska, *Do młodzieży w Djursholmie*, w: *Wybór przemówień 1915-1939*, Rzym 1981, s. 50.

aktualny i stanowi dla współczesnych rodziców i wychowawców wartościową propozycję integralnego wychowania. Jest on oparty na chrześcijańskim personalizmie, postrzegającym człowieka jako dziecko Boże i integralnie łączącym w sobie wszystkie sfery życia: psychiczną, duchową i fizyczną.

Poddawszy szczegółowej analizie aktualność systemu wychowawczego św. U. Ledóchowskiej, K. Olbrycht słusznie zauważa⁴¹, że wciąż palącym problemem wychowawczym jest przygotowanie dzieci i młodzieży do życia i zgodnej współpracy z ludźmi wyraźnie odmiennymi, określanymi terminem „inni”. U. Ledóchowska w swoim życiu kładła akcent na współpracę z różnymi osobami, mimo różnic wyznaniowych i politycznych. Jej poglądy w tej kwestii są wciąż żywe, gdyż współcześnie tworzymy społeczeństwa wielokulturowe. Nadal aktualne są jej nawoływania do patriotyzmu, do pielęgnowania własnej tożsamości narodowej poprzez znajomość historii i kultury ojczystej. Bardzo ważne jest uczenie dzieci i młodzieży pracy, szczególnie w obliczu licznych trendów wychowania bezstresowego oraz braku stawiania dzieciom wymagań i granic w procesie wychowawczym.

Urszula troszczyła się o „tworzenie atmosfery szczęścia”, przy jednoczesnym stawianiu wychowankom wymagań. Atmosfera wychowawcza jest podstawowym warunkiem wszechstronnego rozwoju młodego człowieka, dlatego idee św. Urszuli się nie dezaktualizują.

O wierności urszulanek Serca Jezusa Konającego założeniom św. Urszuli świadczą m.in. dokumenty aparatu represji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL). W latach 50. i 60. XX wieku trwała ostra walka między władzą komunistyczną a Kościołem. Urszulanki, tak jak wszystkie zgromadzenia zakonne, zostały pozbawione zaplecza materialnego oraz dzieł wychowawczych. Jak podaje s. Małgorzata Krupecka, wiosną 1956 roku urszulanki szare zostały w skali kraju uznane za „jedne z najbardziej niebezpiecznych na odcinku młodzieżowym”, ponieważ, zdaniem funkcjonariuszy komunistycznego aparatu bezpieczeństwa: „mają one poważne wpływy wśród młodzieży szkół średnich i wyższych”⁴². Dokumenty PRL-u, które były wymierzone przeciwko siostrom, dziś stanowią świadectwo ich życia: „Urszulanki są siostrami pogodnymi, życiowymi, o dość świeckim sposobie patrzenia na wiele problemów młodości, tak że zapewniły sobie wielki autorytet wśród swych kontaktów młodzieżowych. Urszulanki Szare znają idealne sposoby pozyskiwania sobie młodzieży poprzez pomoc materialną, pomoc w szukaniu mieszkania, w dostaniu się do szkół, do pracy, często obda-

⁴¹ Zob. K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania*, s. 77.

⁴² Cytat za: M. Krupecka, *Walka o przetrwanie szkoły siostr urszulanek SJK w Pniewach w latach 1957-1962*, w: K. Białecki (red.), *Władze wobec Kościołów i związków wyznaniowych w Wielkopolsce w latach 1956-1970*, Poznań 2009, s. 76.

rzając podarkami, urządzając dla niej rekolekcje i wieczorki. Nic więc dziwnego, że tego rodzaju serdeczność, troska i pomoc tak ściągają pewne kręgi młodzieży do tych sióstr⁴³. Powyższe słowa świadczą o skutecznym zaangażowaniu sióstr w wychowanie dzieci i młodzieży w niesprzyjających temu warunkach zewnętrznego ucisku, a także o pogodzie ducha, jaką siostry niosły innym w trudnych i niepewnych czasach.

Obecnie urszulanki nadal realizują założenia swojej założycielki, głosząc miłość Jezusa Konającego poprzez nauczanie i wychowywanie dzieci i młodzieży⁴⁴. W Europie podejmują m.in. pracę katechetyczną, przedszkolną, w szkołach, świetlicach, domach dziecka, w domu samotnej matki, prowadzą różne grupy apostołskie oraz apostołstwo wakacyjne, w tym rekolekcje, warsztaty plastyczne i teatralne. W Pniewach – pierwszym założonym przez św. Urszulę domu na terenie Polski – siostry prowadzą przedszkole, zespół szkół, comiesięczne dni skupienia EDeN, cyklicznie Forum Młodych oraz warsztaty teatralne SEDNO.

Szare urszulanki dbają o wychowanie integralne osób im powierzonych również poza granicami Polski. Święta Urszula zachęcała do wprowadzania form wychowania adekwatnych do potrzeb danego środowiska. Zgromadzenie rozszerzyło więc swoje apostołstwo i podjęło pracę m.in. w duszpasterstwie więziennym w Argentynie oraz na Filipinach. W Tanzanii siostry utworzyły pierwszy dom dziecka dla nosicieli wirusa HIV. W Brazylii, oprócz licznych dzieł wychowawczych, koordynują projekt Dorcelina Folador – kursy zawodowe dla kobiet ciężarnych, prowadzone z pomocą wolontariuszek – realizując koncepcję wolontariatu przedstawioną przez założycielkę zgromadzenia. W wielu krajach świata urszulanki szare podejmują pracę w przedszkolach, szkołach, wspierają rodziny oraz koordynują akcję adopcji na odległość⁴⁵.

ZAKOŃCZENIE

Wychowanka urszulanek Maria Górnicka dwadzieścia lat po śmierci św. Urszuli, w przemówieniu skierowanym do kolejnego pokolenia uczennic, dziękowała za wkład wniesiony przez Matkę Urszulę w ich wychowanie, za przekazanie nieprzemijających wartości oraz za promienny uśmiech: „Na zasadach przyjętych od Matuchny kształtowałyśmy nie tylko własne życie, ale i życie naszych synów i córek. Nasze życie przechodzi... i oto wam, obecne kochane koleżanki, prze-

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Zob. *Konstytucje Zgromadzenia Sióstr Urszulanek*, Rzym 1985, s. 14.

⁴⁵ Zob. K. Olbrycht, *Pedagogia szarych urszulanek*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków 2012, s. 537-566.

kazujemy, abyście wiedziały, że hasła przepojone duchem naszej Matuchny nie tracą nigdy swej wartości, są zawsze aktualne. Z prawdziwym szacunkiem przyjmujcie i utrwalaście przekazywane wam słowa i rady Matuchny, ponieważ kiedyś rozwiązywać będą trudne wasze problemy życiowe i pozwolą zachować godność w najcięższych chwilach życia”⁴⁶.

Świadectwo to jest najlepszym podsumowaniem osiągnięć św. Urszuli Ledóchowskiej w dziele wychowania integralnego. Osoby przez nią wychowane skutecznie realizowały wartości życia moralno-religijnego, społeczno-patriotycznego, intelektualnego, fizycznego i estetycznego w dorosłym życiu oraz w wychowaniu własnych dzieci. Obecne doświadczenia zarówno szarych urszulanek, jak i kręgów nauczycieli i wychowawców realizujących założenia pedagogiczne św. Urszuli, potwierdzają aktualność tego spójnego systemu w zmieniającej się rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- Dzwonek św. Olafa. Wypisy*, t. I, Warszawa 2000.
- Konstytucje Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego*, Rzym 1985.
- Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013.
- Kostkiewicz J., *Pedagogie katolickich zgromadzeń. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków 2012.
- Krupecka M., *Ledóchowska. Polka i Europejka*, Ząbki 2003.
- Ledóchowska J., *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 1998.
- Ledóchowska U., *Byłam tylko pionkiem na szachownicy... Wspomnienia z lat 1886-1924*, red. Krupecka M., Kosicka A., Częstochowa 2007.
- Ledóchowska U., *Jesteś nieśmiertelna, Ojczyzno ukochana, Polsko moja!*, Warszawa–Pniewy 1989.
- Ledóchowska U., *Listy*, AGUsjk.
- Ledóchowska U., *Listy do Sióstr 1914-1922*, red. A. Kosicka, Warszawa 2004.
- Ledóchowska U., *Mysli*, red. Z. Rauluszkiewicz, Warszawa 1988.
- Ledóchowska U., *Wybór przemówień 1915-1939*, Rzym 1981.
- Ledóchowska U., *Odczyty w latach 1915-1920*, AGUsjk.
- Ledóchowska U., *Odczyty i przemówienia po roku 1920*, AGUsjk.
- Miłość krzyża się nie lęka... Listy Julii Ledóchowskiej – bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, red. A. i T. Szafrąnsy, Warszawa 1991.
- Niewiasta, której uczynki chwalić będą pokolenia. Błogosławiona Urszula Ledóchowska 1865-1939*, red. Z. Rauluszkiewicz, Rzym 1984.
- Olbrycht K., *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, Ząbki 2002.

⁴⁶ M. Górnicka, *Wspomnienia jednej z najstarszych olafitek*, w: *Wspomnienia*, s. 57.

- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013.
- Puczyłowska U., *Szkoła pniewska, dzieło bł. Urszuli Ledóchowskiej*, Szczecin 1991.
- Sztamborska M., *Dziedzictwo pedagogiczne św. Urszuli Ledóchowskiej (1865-1939)*, niepublikowana praca magisterska, pod kier. prof. dr. hab. W. Szulakiewicz, UMK, Toruń 2009.
- Władze wobec Kościołów i związków wyznaniowych w Wielkopolsce w latach 1956-1970*, red. K. Białycki, Poznań 2009.
- Wspomnienia o Matce Urszuli Ledóchowskiej osób spoza zgromadzenia*, AGUsjk.
- Zdybicka Z.J., *Otworzyć serce. Apostolstwo matki Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 2003.

WERONIKA JÓŹWIAK

*Znaczenie ideału wychowawcy w systemie księdza Jana Bosko
w integralnym wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*

*The importance of the ideal educator in system of father John Bosco in the integral
education of preschool children*

ABSTRACT

John Bosco was a father and an educator for the youth, who during his practise had created an education system later on better known as Salesian Preventive System. The System defined an ideal educator for whom an adolescent is the centre of attention and who does everything for adolescent's best interest. John Bosco worked with the youth. However, all educators who look up to Bosco can apply his principles to their own work. The same is true for pre-school teachers. Teachers working in Salesian pre-schools try to apply forms and methods of work based on Salesian Preventive System to their pupils. Although nearly 200 years have passed since Bosco lived and worked, his system is still up-to-date and all teachers look to it with hope. The System centres on three pillars, namely reason, religion and love-kindness. Educators try to input those rules into their everyday life and their main objective becomes the mission of Don Bosco schools which is to raise children to be good Christians and honest citizens.

Ksiądz Jan Bosko był ojcem i nauczycielem młodzieży, który w swej praktyce wychowawczej stworzył system wychowania nazwany systemem prewencyjnym. System ten określa ideał wychowawcy, który stawia wychowanka w centrum procesu edukacyjnego i dąży do jego dobra. Wielu wychowawców, dla których wzorem jest ksiądz Bosko, odwołuje się do jego zasad w swej pracy pedagogicznej. Dzieje się tak również w przypadku nauczycieli wychowania przedszkolnego. Nauczyciele pracujący w placówkach salezjańskich starają się dostosować formy i metody pracy, systemem prewencyjnym, do wieku swoich podopiecznych. Mimo że minęło już prawie 200 lat, odkąd żył i działał ksiądz Bosko, to jego system jest nadal aktualny i wychowawcy powracają do niego z wielką nadzieją. W systemie prewencyjnym główną zasadą jest trójmian księdza Bosko, czyli rozum, religia i miłość wychowawcza. Wychowawcy starają się wprowadzać te zasady w codzienności, a głównym celem, jaki sobie stawiają, jest misja placówki salezjańskiej, czyli integralne wychowanie dzieci na dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli.

Key words:

Salesian Preventive System, Salesian spirituality, educator, ideal, pre-school teacher, pupil, reason, religion, love-kindness, mission, Don Bosco schools, integral development

Salezjański system prewencyjny, duchowość salezjańska, wychowawca, ideał, nauczyciel wychowania przedszkolnego, wychowanek, rozum, religia, miłość wychowawcza, misja, placówka salezjańska, integralny rozwój

WSTĘP

Wychowanie małego dziecka jest bardzo trudnym i odpowiedzialnym zadaniem. Pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami są rodzice, lecz w przedszkolu tę funkcję pełnią nauczyciele wychowania przedszkolnego. Osoby, które już są nauczycielami lub pragną zostać nimi w przyszłości, muszą wiedzieć, że praca ta wymaga ciągłego doskonalenia samego siebie. Nauczyciel, który wychowuje i uczy dzieci w wieku przedszkolnym, musi mieć bogatą osobowość. Osoba wychowawcy bowiem ma ogromne znaczenie w procesie edukacji małego dziecka. Dzisiaj często nauczyciele zapominają o swej roli w tymże procesie. Coraz częściej edukacja dziecka w wieku przedszkolnym sprowadzana jest do nauki i opieki nad dzieckiem podczas zajęć w przedszkolu.

Każdy nauczyciel na początku drogi zawodowej wybiera kierunek swojej pracy oraz cel, jaki chce osiągnąć, mając pewną wizję swoich wychowanków. Dla nauczycieli pracujących w przedszkolach salezjańskich drogowskazem, który wskazuje odpowiedni kierunek, jest system prewencyjny księdza Jana Bosko. Warto zatem ukazać jego znaczenie i aktualność także w odniesieniu do realizacji wychowania integralnego we wczesnej edukacji.

1. SYSTEM PREWENCYJNY KSIĘDZA JANA BOSKO

Ksiądz Jan Bosko był człowiekiem, który od samego początku stawiał osobę wychowanka na pierwszym miejscu i kierował się dobrem młodych ludzi. Charakterystycznym elementem systemu wychowawczego J. Bosko jest wychowanie zindywidualizowane. Luciano Cian wyjaśnia nazwę systemu św. Jana Bosko:

System zapobiegawczy, już z samej nazwy, wymaga troskliwego zajęcia się poszczególnymi „osobowościami” wychowanków, w których każdy znajduje się w centrum procesu wychowawczego, polegającego na zachęcaniu, dawaniu propozycji, otwieraniu możliwości, dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji¹.

¹ L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 29.

Oznacza to, że osoba wychowanka stawiana jest w centrum procesu wychowawczego. Fundamentem systemu ks. Bosko jest spójna wizja osoby ludzkiej. W swojej działalności wychowawczej odnosił się on do całego wychowanka, obejmując wszystkie wymiary sfery rozwoju człowieka: fizyczny, religijno-moralny i intelektualny². Zachęcał on wychowanka, dawał mu propozycje i otwierał na możliwości. Nie przymuszał go, ale inspirował do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji na miarę jego dojrzałości. Poprzez świadectwo swojego życia ks. Bosko ukierunkowywał chłopców na prawdę, dobro i piękno. Zachęcał on młodych do poszukiwania prawdy o sobie oraz o świecie, w którym żyją. Istotą systemu J. Bosko jest prewencja, rozumiana w znaczeniu pozytywnym. L. Cian tłumaczy, na czym polega zapobieganie, które stosował ks. Bosko: „Łączy ono w sobie tak potrzebę oddalania niebezpiecznych okazji, doświadczeń ciężkich czy zdecydowanie negatywnych (jest to rodzaj podpory dla zmienności chłopca, dla niestałości młodzieńca, który prędko zapomina o swoich powinnościach), jak i potrzebę wskazania drogi, którą należy postępować”³.

Bosko oparł system prewencyjny na trzech filarach – rozumie, religii i miłości wychowawczej⁴. Są one podstawą systemu, którym powinni się kierować nauczyciele wychowania przedszkolnego pracujący w przedszkolach salezjańskich. Są to elementy, które „kierują wychowanka do rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, a w sumie do świętości”⁵.

E. Kłak, odnosząc rozum do koncepcji księdza Bosko, charakteryzuje go jako „zdolność towarzyszenia i pokierowania młodzieżą w wędrówce ku pełnemu życiu”⁶. L. Cian obszernie opisuje znaczenie rozumu w wychowaniu młodego człowieka. Jego zdaniem, wychowawca kierujący się rozumem jest konkretny i opanowany, akceptuje rzeczywistość, z jaką styka się młodzież. Odnosi się z szacunkiem do innych, ale także jest stanowczy w swojej pracy i w swoich postanowieniach. Wychowawca kierujący się rozumem pozwala wychowankowi na dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji na miarę jego możliwości. Rozum przyczynia się również do umiejętnego stawiania wymagań wychowankom. L. Cian pisze: „Do rozumowego działania przyczynia się fakt, że zaangażowanie, choć związane jest bardzo często z trudem, ma bazę w prawdziwej miłości Boga, ukierunkowanej na «maluczkich». Wtedy to wychowawca potrafi rozumieć i nieść uczucie, okazywać serce i przychyłność”⁷.

² Zob. tamże, s. 32.

³ Tamże, s. 50.

⁴ Zob. tamże, s. 44-49.

⁵ C. Bissoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001.

⁶ E. Kłak, *Jego drogą. Formacja animatorów salezjańskich*, SCWiDM, Kraków 2009.

⁷ L. Cian, *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 198.

Kolejnym elementem systemu prewencyjnego jest religia, która odnosi się do życia duchowego wychowanka. Ksiądz Bosko chciał, aby jego chłopcy żyli w taki sposób, by zasłużyli sobie na niebo i osiągnęli zbawienie duszy. Dlatego też wszelkie podejmowane przez niego działania miały ukierunkowanie religijne. Religia była obecna we wszystkich dziedzinach życia tego świętego. Przez świadectwo swojej ogromnej wiary i zaufania Panu Bogu zarażał chłopców miłością do Boga i Maryi. Chciał im przekazać wiarę w sposób celowy i zamierzony: „Ksiądz Bosko wiedział, czego pragnie dla swoich chłopców. Chciał także, by i oni poznali, co jest w życiu najważniejsze. Chciał, by wiedzieli, że podstawą w życiu, w codziennym działaniu są prawdy wiary, a celem ostatecznym życia jest spotkanie z Bogiem w wieczności. Dlatego często powtarzał, że dąży do tego, by wiara jego chłopców była świadoma i rozumna”⁸. Chłopcy rozumieli, że głęboka wiara nie polega jedynie na samej modlitwie, lecz również na postawie. Prawdziwa wiara, zakorzeniona w rzeczywistości, przejawia się w prostych gestach, które często wydają się nic nieznaczące, ale dla kogoś mogą wiele znaczyć. Są to m.in. uśmiech, dobre słowo czy drobna pomoc⁹.

Ksiądz Bosko pragnął, aby życie religijne przenikało codzienność wychowanków. Ważne dla niego było, w jaki sposób chłopcy przeżywają wiarę. Chciał, by z chłopców wypływało pragnienie i umiłowanie modlitwy, a jako źródło mocy, by wytrwać w dobrym, wskazywał Eucharystię, która daje siłę do kroczenia obraną ścieżką. Marzył, aby jego wychowankowie zostali świętymi: „Ideał chrześcijanina wiązał się dla księdza Bosko ze świętością. Ukazał on swoim chłopcom inne niż dotąd spojrzenie na świętość i wskazał na możliwość jej osiągnięcia. Pokazał, że dążenie do świętości nie wymaga rzeczy nadzwyczajnych, lecz zwykłego wypełniania codziennych obowiązków, tzn. moralnego życia”¹⁰.

Ostatnim, a zarazem najważniejszym filarem systemu prewencyjnego jest miłość. Musi być to jednak miłość wychowawcza, która jest trudna, ale jednocześnie piękna i bardzo potrzebna. Centralną ideą tego systemu wychowawczego stały się słowa św. Pawła, jakie zawarł w hymnie o miłości¹¹. W wychowaniu, w ujęciu księdza Bosko, to miłość była najważniejsza. Bez miłości do wychowanków inne działania utraciłyby swój sens. Ksiądz Bosko twierdził, że „wychowanie jest sprawą serca”¹². Taką prostą dewizą kierował się w swojej działalności wychowawczej ten wielki człowiek. Miłość, do której odwołuje się ksiądz Bosko w praktyce pedagogicznej, to miłość pragnąca dobra dla drugiego człowieka. Miłość ta nikogo nie

⁸ A. Auffray, *Św. Jan Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Kraków 1977, s. 29.

⁹ Zob. E. Kłak, *Jego drogą*, s. 211-212.

¹⁰ R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 163.

¹¹ Por. E. Kłak, *Jego drogą*, s. 213.

¹² E. Ceria, *Pamiętniki z życia św. Jana Bosko*, t. XVI, Pogrzebień 1958.

odrzuca i jest bezwarunkowa. Ksiądz Bosko kochał swoich wychowanków, nie oczekując niczego w zamian i nie zwracając uwagi na pochodzenie, wygląd czy postępowanie. Postulował też, aby ta miłość była okazywana w sposób jasny i czytelny, by chłopcy wiedzieli, że są kochani. Miłość księdza Bosko była miłosierna, a zarazem wymagająca. Potrafił on wybaczyć wychowankom różne przewinienia i zatrzymać się przy potrzebującym. Według niego, tylko taka droga prowadzi do osiągnięcia wyznaczonego celu¹³.

Istotną rolę w wychowaniu odgrywa sam wychowawca. Piotr Braidó podkreśla, że wychowanek do pełnego rozwoju potrzebuje wychowawcy, który go poprowadzi: „Wychowanek nie może działać tylko na mocy własnej. On musi działać na mocy wychowawcy, który w swej rzetelnej roli tworzy warunki dostrzegane przez niedoświadczonego chłopca, zdolne wzbudzić w nim dyspozycję, stan wewnętrzny”¹⁴. W systemie prewencyjnym J. Bosko wychowawca jest dla wychowanka wzorem życia i postępowania. Wychowawcy, którzy mają na celu integralny rozwój małego dziecka, kierują się w swojej pracy zasadami ks. Bosko. Wiedzą i pamiętają, że podczas pobytu w przedszkolu dziecko ma nie tylko przyswoić sobie wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim dojrzewać emocjonalnie oraz kształtować swoje kompetencje społeczne.

2. IDEAŁ WYCHOWAWCY W SYSTEMIE PREWENCYJNYM KSIĘDZA BOSKO

Określając ideał wychowawcy w systemie prewencyjnym ks. Bosko, należy najpierw odpowiedzieć na pytanie, czym jest ideał. Ideałem nazywamy wzór doskonałości, coś pożądanego, co jest celem dążeń ludzkich. Jest to bardzo ogólna i powszechna definicja ideału. Opisuując osobę, należy jednak się odnieść do ideału osobowego, który można nazwać również wzorem osobowym. Wzór jest czymś rzeczywistym i istniejącym. Jest modelem idealnego, doskonałego członka danej grupy. Jednostka ta reprezentuje cechy osobowości i normy postępowania cieszące się wysokim uznaniem społecznym, a dla wielu jest autorytetem. Osoba taka w swym postępowaniu w sposób maksymalny realizuje wzór godny naśladowania¹⁵. Według ks. Bosko takim właśnie ideałem, stanowiącym wzór osobowy dla wychowanków, powinien być wychowawca. Wyróżnił on wiele zasad systemu prewencyjnego. Zaliczają się do nich m.in. miłość wychowawcza, rozum, religia,

¹³ Por. E. Kłak, *Jego drogą*, s. 213-214.

¹⁴ P. Braidó, *Filozofia wychowania*, PAS-Verlag, Zurich 1967.

¹⁵ Zob. E. Wysocka, *Wzór osobowy*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. VII, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 628-630.

atmosfera rodzinna, radość, świętowanie, ale wśród tych wszystkich czynników najważniejszą rolę odgrywa wychowawca.

J. Bosko określa wychowawcę mianem asystenta i ogromną wagę przywiązuje do jego obecności wśród wychowanków. To właśnie wychowawca uczestniczy w procesie dojrzewania oraz formowania charakteru wychowanka¹⁶. Jan Paweł II opisuje osobę wychowawcy w liście napisanym z okazji setnej rocznicy śmierci św. Jana Bosko:

Prawdziwy wychowawca uczestniczy więc w życiu młodzieży, interesuje się jej problemami, stara się poznać jej zapatrywania, uczestniczy w jej życiu sportowym i kulturalnym, w jej rozmowach; jako dojrzały i odpowiedzialny przyjaciel wskazuje dobre cele i drogi do ich osiągnięcia, jest gotów wyjaśniać problemy i wskazywać kryteria, by z roztropnością i życzliwą stanowczością poprawiać oceny i postępowanie zasługujące na naganę. W takim klimacie „pedagogicznej obecności” wychowawca nie jest uważany za „przełożonego”, lecz za „ojca, brata i przyjaciela”¹⁷.

W takim ujęciu wychowania znaczącą rolę odgrywają relacje osobowe pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Stosunek ten powinien prowadzić do przyjaźni, która jest istotnym warunkiem efektywnej pracy wychowawczej. Wobec tego wychowawca, któremu zależy na dobru wychowanka, powinien kierować się w swojej pracy doświadczeniem pedagogicznym i rozumem¹⁸.

Skuteczne wychowanie wymaga od wychowawcy stałej obecności wśród młodzieży. Taka postawa przyczynia się do budowania zaufania w środowisku wychowawczym. Młodzi, którzy widzą szczerze zainteresowanie ze strony wychowawcy, są bardziej otwarci na jego działania. Powinien on więc uczestniczyć w życiu swoich wychowanków, troszczyć się o nich i dbać o ich rozwój.

Wychowawca, który stosuje system prewencyjny w swoim życiu i pracy pedagogicznej, jest przygotowany do wspólnego poszukiwania rozwiązań. Nie ma gotowych odpowiedzi, lecz każdy przypadek rozpatruje indywidualnie, w sposób podmiotowy. Również w sytuacji, gdy wychowawca ma w grupie dużą liczbę wychowanków, każdego z nich traktuje w sposób wyjątkowy. Wychowankowie czują się tak, jakby to oni byli najważniejsi w oczach swojego ukochanego wychowawcy. Wychowawca jednak nie narzuca swojego zdania, lecz pozostawia wychowankowi swobodę wypowiedzenia swoich myśli i podjęcia decyzji.

Wychowawca, przez swą obecność, pobudza wychowanka ku naśladowaniu i często jest dla niego wzorem. Młody człowiek, obserwując zachowanie wycho-

¹⁶ Zob. J. Niewęglowski, *Charakterystyczne cechy wychowawcy w stylu ks. Bosko*, w: *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 179-188.

¹⁷ Jan Paweł II, *Ojciec i Nauczyciel młodzieży*, Tipografia Vaticana, Rzym 1988, nr 12.

¹⁸ Zob. tamże.

wawcy, bierze z niego przykład. Należy więc tak postępować, aby nie zawieść oczekiwań podopiecznych. Do zadań wychowawcy należy zapoznanie wychowanków z regulaminami i przepisami danej placówki, a następnie czuwanie nad tym, aby przestrzegali ustalonych zasad. Jan Bosko wyjaśnia istotę asystencji:

Roztacza się nad nimi opiekę w taki sposób, by mieli zawsze nad sobą czujne oko dyrektora lub asystentów, którzy jako kochający ojcowie przemawiają do nich, służą im za przewodników w każdej okoliczności, udzielając rad i upominając z miłością¹⁹.

Asystent więc ma za zadanie strzec wychowanków przed złem, jakie mogliby wyrządzić sobie lub komuś. Jest on osobą, która w odpowiednim momencie potrafi także upomnieć wychowanka i w sposób delikatny zwrócić mu uwagę. Wychowankowie zaś, którzy nie sprawiają kłopotów i wyróżniają się dobrym zachowaniem, otrzymują od wychowawców pochwały, które również należy umiejętnie wypowiadać. Wychowawca powinien odznaczać się miłością pedagogiczną, taktem, autorytetem, optymizmem, równowagą i cierpliwością.

Charakteryzując ideał wychowawcy w systemie prewencyjnym, warto się odnieść do samego Jana Bosko jako wychowawcy. To on jest wzorem dla wielu pedagogów. W preferowanym przez niego wychowaniu integralnym ważną rolę odgrywał kontakt międzyosobowy. Dla niego jednak był on czymś więcej niż tylko spotkaniem. Kontakt ten miał nie tylko prowadzić do zażyłości pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, lecz także do wspólnego poszukiwania Boga i nawrócenia. Wychowawca, który swoją pracę traktuje jako powołanie, ma również bystrość spostrzegania. Bosko potrafił wszystko zauważyć, żadne działania chłopców nie uchodziły jego uwagi. Był człowiekiem bardzo wrażliwym i zwracał uwagę na wszelkie detale. Miał w sobie dużo empatii, która pozwalała mu trafnie odczytywać problemy swoich podopiecznych. Na pewno wynikało to z jego doświadczeń z dzieciństwa, kiedy sam stracił ojca i musiał ciężko pracować.

Wychowawca musi mieć także mocną tożsamość osobową. Powinien wiedzieć, kim jest, mieć poczucie własnej wartości i akceptować siebie. Tak jak Jan Bosko, trzeba wierzyć w siebie i być pewnym tego, co się robi. Należy mieć jasno określone cele i ideały, do których się dąży mimo przeciwności. Ks. Bosko zawsze podejmował osobistą inicjatywę i bezustannie dążył w kierunku dobra. Ważną cechą wychowawcy jest świadomość swoich kompetencji. Nie należy okazywać niepewności wobec wyzwań, lecz wytrwale stawiać czoła trudnym sytuacjom. Nie powinno się jednak opierać wyłącznie na sobie, trzeba jeszcze mieć zaufanie do Pana Boga i wierzyć, że On na pewno nie zostawi nikogo samego z problemami.

¹⁹ P. Braidó, *System zapobiegawczy ks. Bosko*, PAS Verlag, Turyn 1964.

Wychowawca jest zdolny do zawieszania swych sądów i podejmowania ryzyka. Dobry wychowawca, który chce, by jego oddziaływanie na wychowanków przyniosło zamierzone efekty, potrafi słuchać innych. Nie kieruje się wyłącznie tym, co sam zaplanował, ale uwzględnia również porady i uwagi osób, które chcą mu pomóc. J. Bosko miał określone cele, do których wytrwale dążył i z których nie rezygnował, ale sposób, w jaki osiągał te cele, nie zawsze był taki, jak planował na samym początku.

Dobry wychowawca nie stwarza dystansów. Osoba taka nie kreuje się przed innymi na niedostępną, przeciwnie – jest otwarta na zawieranie nowych znajomości, zbliża się do innych i zyskuje ich życzliwość. Jeżeli chce się komuś pomóc, należy nawiązać z nim bliski kontakt, działania zaś podejmowane na odległość stają się bezcelowe. Jeżeli wychowawca ma własną hierarchię wartości i według niej żyje, pragnie przekazać te wartości innym. Jan Bosko czynił tak przez całe życie. W młodości dzielił się wartościami z rówieśnikami, a jako kapłan kształtował w ten sposób charaktery wychowanków. Robił to w bardzo prosty sposób, przez rozmowy, zabawy czy słówka szeptane na ucho. Przekraczał siebie samego i każdą okazję wykorzystywał do formowania podopiecznych.

Bosko w każdej sytuacji szukał dialogu ze swoimi chłopcami. Zachęcał ich, aby pomagali kolegom, którzy nie potrafią się odnaleźć w nowym środowisku. Potrafił wykorzystać talenty chłopców w wychowaniu mniej zdolnych wychowanków. Utalentowani chłopcy czuli się doceniani przez ks. Bosko i z wielką chęcią pomagali tym, którzy mieli problemy w danej dyscyplinie²⁰. Sam Bosko dawał wskazówki, jak należy traktować wychowanków:

Traktujmy chłopców tak, jakbyśmy traktowali samego Jezusa Chrystusa, gdyby jako chłopiec mieszkał między nami. Traktujmy ich z miłością, a oni będą nas kochać; traktujmy ich z szacunkiem, a oni będą nas szanować. Trzeba, żeby oni sami uznali nas za przełożonych. Jeżeli będziemy chcieli upokorzyć ich słowami z tej racji, że jesteśmy przełożonymi, sami się tym ośmieszymy²¹.

Zdaniem J. Bosko, trzeba okazywać wychowankom należyty szacunek, a to przełoży się na owocną pracę z nimi.

Jan Bosko kierował się szczerą miłością do młodzieży, a swoim współpracownikom często powtarzał, że „wychowanie jest sprawą serca”²². Zdawał sobie sprawę z tego, że jedynie w atmosferze miłości młody człowiek może wzrastać i się rozwijać. Poczucie bezpieczeństwa pozwala wychowankowi na świadome przeżywanie swojego życia, otwarcie się i bycie sobą w pełni. Bardzo wiele jednak zależy

²⁰ Zob. L. Cian, *System zapobiegawczy*.

²¹ E. Ceria, *Pamiętniki z życia św. Jana Bosko*, t. XIV, Pogrzebień 1964.

²² Tenże, *Pamiętniki z życia św. Jana Bosko*, t. XVI.

od osobowości wychowawcy. Ten, który jedynie pracuje nad charakterem swego wychowanka, a zapomina o pracy nad sobą, nie jest prawdziwym wychowawcą. Kwestię tę porusza L. Cian:

Wychowawca może zrobić wiele, jeżeli, zamiast na innych, bardziej zwraca uwagę na siebie i zabiega o zmianę własnego życia, własnego wnętrza, o udoskonalenie własnych wartości osobowych, żeby stać się osobą solidną, kochającą, wyrozumiałą, wyrażającą pełnię szacunku dla innych, wolną i bezpośrednią, pogodną i tchnącą pokojem, harmonijną. Wówczas wytwarza się jakiś rodzaj dziwnego promieniowania bytu i życia; życie wyzwala życie, miłość wyzwala miłość, byt powoduje wzrost bytu²³.

Wychowanek, mając za wzór swojego wychowawcę, staje się jego naśladowcą. Wychowawca powinien mieć zawsze przed oczami dobro wychowanka, dla którego to właśnie wychowawca jest kimś, kto pobudza go do pracy. Wychowawca jest wzorem dla wychowanka, dlatego powinien być osobą autentyczną i wiarygodną. Mając wiele umiejętności i zdolności, musi również świadomie akceptować swoje błędy, ograniczenia i słabości. Jego przekonania muszą być zgodne z jego życiem. Istnieje potrzeba spójności pomiędzy tym, o czym wychowawca mówi, a tym, jak wprowadza te zasady do swojego życia²⁴. Jeśli wychowawca pragnie dobra wychowanka, to wszystkie te zachowania nie są wymuszone, lecz naturalnie wypływają z jego wnętrza. Prawdziwy wychowawca salezjański czuje się wezwany do pracy z młodymi, ma siłę i moc do realizacji zadań oraz poczucie, że to, co robi, jest jego powołaniem. Odczuwa on, że jego działanie ma sens, że nie jest przypadkowe. Wychowanie jest dla niego pasją, fascynuje go i pociąga, kocha to i ma ku temu predyspozycje. Wychowawca jest zdolny do poświęceń na rzecz wychowanków. Zdaje sobie sprawę z odpowiedzialności, jaka na nim ciąży, mimo to się nie zniechęca, lecz angażuje całego siebie w wykonywanie zadań²⁵. Odkrycie powołania wychowawcy wiąże się z pragnieniem dzielenia się z innymi doświadczeniem wiary i radości życia²⁶.

Sposobem na życie wychowawcy w stylu salezjańskim jest duchowość salezjańska. Odnosi się ona do stylu duchowego życia J. Bosko, więc dla wychowawcy powinien on być wzorem do naśladowania. Naczelną cechą tej duchowości jest łączenie religii z codziennością. To w codziennym życiu, w swojej pracy ksiądz Bosko spotykał Pana Boga. Miał on świadomość, że Boga można spotkać zawsze i wszędzie. Centrum duchowości salezjańskiej stanowi miłość pasterska. Miłość duszpasterska jest wyrazem miłości, która przejawia się w różny sposób, jako mi-

²³ L. Cian, *System zapobiegawczy*, s. 219.

²⁴ Por. R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki*, s. 100-105.

²⁵ Zob. E. Kłak, *Jego drogą*, s. 150.

²⁶ Por. D. Bartocha, *Być animatorem*, „Don Bosco. Magazyn Salezjański” 2001, nr 1, s. 20.

łość matczyzna, miłość małżeńska, miłosierdzie, współczucie, przebaczenie. Słowo „pasterska” wskazuje na swoistą formę miłości, która odnosi się do osoby Jezusa, Dobrego Pasterza, nie tylko z powodu sposobu jego działania (poszukiwanie zagubionych, dobroć, przebaczenie, dialog), ale przede wszystkim ze względu na Jego posługę. Istotą Jego tajemnicy było objawienie Boga każdemu człowiekowi. Ważnym elementem duszpasterskiej miłości jest głoszenie Ewangelii, formacja wspólnoty chrześcijańskiej, wychowanie do wiary. Punktem wyjścia tej miłości jest doświadczenie duchowe samego ks. Bosko i jego troska o dusze wychowanków. Miłość tę można wyrazić jednym zdaniem: „Daj mi duszę, resztę zabierz”. Hasło to było dla ks. Bosko drogą wcielania Ewangelii w codzienność²⁷. Jan Bosko żył doświadczeniem spotkania Boga nie tylko na modlitwie, w kościele, lecz również w rytmie codziennego życia. W duchowość ks. Bosko wpisuje się także bliskość Boga, przyjaźń z Chrystusem, radość życia, praca, nauka oraz pomoc innym. Duchowość ta nie czyni wiary skomplikowaną i smutną, ale dla młodego człowieka jest czymś naturalnym i radosnym. Osoba, która żyje duchowością salezjańską, cieszy się z najdrobniejszych rzeczy, docenia wartość życia, dostrzega piękno wokół siebie i raduje się z obecności drugiego człowieka.

Wychowawca salezjański podnosi swoje kompetencje poprzez ustawiczną formację. Jest twórczy w swojej pracy i potrafi umiejętnie wykorzystać osiągnięcia współczesnej pedagogiki. Nie musi wszystkiego robić od podstaw i po swojemu. Z problemami, na jakie obecnie napotyka wychowawca, zmierzyło się już wielu pedagogów i trzeba po prostu umieć skorzystać z ich doświadczenia oraz dorobku ich wieloletniej pracy. Wychowawca pracujący w duchowości J. Bosko rozwija swoje talenty, nie zatrzymuje się na tym, co już potrafi, ale ciągle się uczy i doskonali. Nigdy nie wie, co okaże się potrzebne i co wykorzysta w swojej pracy²⁸.

Salezjański wychowawca tworzy atmosferę głębokiej radości i święta, zauważa też potrzebę pomocy młodym ludziom. Wielu z nich nie potrafi cieszyć się tym, co mają, nie zadowala ich zwykła codzienność. Wychowawca w takim wypadku musi sprawić, aby młodzi odkryli sens swojego życia. Radosny klimat i pogoda ducha ma wpływ na młodego człowieka, daje mu poczucie satysfakcji i budzi w nim zainteresowanie otoczeniem. Osoba, która z optymizmem patrzy na świat, jest otwarta na wszystko to, co dzieje się wokół niej, na wszelkie działania pedagogiczne podejmowane przez wychowawcę²⁹.

Ksiądz Bosko często powtarzał swoim chłopcom, że „szatan boi się ludzi radosnych”³⁰. Zabiegał więc o to, aby stwarzać atmosferę radości, w której każdy

²⁷ Zob. J.E. Vecchi, *Duchowość salezjańska*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1999.

²⁸ Por. E. Kłak, *Jego drogą*, s. 211.

²⁹ Zob. tamże, s. 211-212.

³⁰ T. Bosco, *Złote myśli ks. Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2002, s. 136.

będzie mógł się odnaleźć. Jako mały chłopiec założył nawet Bractwo radości, dla którego ułożył specjalne zasady. Regulamin ten był prosty i zawierał tylko trzy punkty: „1. Żadnych czynów, żadnych rozmów, które by wywoływały rumieniec wstydu u chrześcijanina. 2. Wypełniać obowiązki szkolne i religijne. 3. Być radosnym”³¹. Regulamin ten w prosty sposób pokazuje, jak wielką wagę ks. Bosko przywiązywał do radości, która – według niego – jest niezbędnym warunkiem świętości. Radość, która zakorzeniona jest w Bogu, w doświadczeniu przyjaźni z Nim, przejawia się w pogodzie ducha, optymizmie oraz w umiejętności cieszenia się ze zwykłych rzeczy. Każdy wychowawca salezjański powinien przejawiać radość, nasyconą młodzieńczą pasją życia i entuzjazmem.

3. IDEAŁ WYCHOWAWCY WEDŁUG SYSTEMU PREWENCYJNEGO JANA BOSKO W ODNIESIENIU DO NAUCZYCIELI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Praca w przedszkolu salezjańskim wiąże się z pogłębianiem wiedzy na temat pedagogiki J. Bosko. Nauczyciel powinien doskonale znać podstawowe filary tej pedagogiki oraz zrozumieć istotę systemu prewencyjnego. Nauczyciele rozumieją, że system prewencyjny to także integralny rozwój psychofizyczny i moralny dziecka oraz traktowanie go z szacunkiem i godnością. W przekonaniu nauczycieli jest to po prostu: „bezgraniczna miłość do dzieci”. Wychowawca salezjański powinien dawać dzieciom jak najwięcej z siebie, dzielić się swoim doświadczeniem i umiejętnościami. Powinien im pokazywać, jak bardzo mu na nich zależy. System ten opiera się na zaufaniu dzieci do nauczyciela.

Salezjański wychowawca akceptuje każde dziecko, bez względu na jego umiejętności czy zachowanie. Wychowanie według zasad systemu prewencyjnego można opisać w sposób metaforyczny. Nauka dzieci jest rzucaniem ziarna na zasiew, które trzeba cierpliwie pielęgnować, aby jak najpiękniej wykiełkowało. Podczas tej „uprawy” nie można tracić nadziei i należy się cieszyć nawet z najmniejszych postępów. Każde dziecko należy traktować indywidualnie i z wielką nadzieją starać się znaleźć w nim piękno i dobro.

Na pierwszy plan wychowawczo-dydaktycznej pracy nauczyciela przedszkolnego, pracującego według systemu prewencyjnego, wysuwa się współpraca z rodziną. Oczywiście uznaje on pierwszeństwo rodziny w wychowaniu dziecka, ale jej wspieranie jest przez rodziców doceniane i jak najbardziej potrzebne. Jeżeli nauczyciel interesuje się życiem dziecka i poznaje jego środowisko, to łatwiej jest mu zrozumieć zachowania czy potrzeby wychowanka. Sami rodzice często zwr-

³¹ T. Bosco, *Spełniony sen*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 102.

cają się do nauczycieli z prośbą o pomoc i wsparcie. Jeżeli rodzice mają problem wychowawczy z dzieckiem i sami nie potrafią go rozwiązać, to często korzystają z wiedzy i doświadczenia nauczyciela, wiedząc, że mogą liczyć na jego pomoc. Do rozmowy z nauczycielem zachęca rodziców jego przyjazne nastawienie, gdyż zawsze stara się on zrozumieć daną sytuację. Ta współpraca jest rozwijana poprzez różnego rodzaju konsultacje czy warsztaty, na które zapraszani są rodzice. Aby jednak skorzystali z tych propozycji, muszą poczuć, że od tego zależy dobro i przyszłość ich dziecka, a wspólnie z nauczycielem mogą osiągnąć więcej.

Nauczyciele pragną budować z rodzicami wspólnotę wychowawczą, która może się uzupełniać w procesie wychowywania dzieci. Wszelkie problemy wychowawcze są rozwiązywane wspólnie, a rodzice i nauczyciele mogą liczyć na wzajemne wsparcie. We współpracy ważna jest również formacja rodziców, łatwiej bowiem jest wpajać dziecku wartości i uczyć pewnych zasad, jeśli są one urzeczywistniane i przestrzegane w domu rodzinnym. Nauczyciele wychodzą naprzeciw potrzebom rodziców i wspólnie organizują liczne warsztaty oraz konferencje pedagogiczne czy psychologiczne dotyczące wychowania dzieci. Zapraszają ich również na spotkania o charakterze religijnym, które mobilizują rodziców do ciągłej pracy nad sobą, aby byli jak najlepszymi wychowawcami swoich dzieci.

Nauczyciel w przedszkolu jest dla dziecka kimś bardzo ważnym, często zajmuje drugie miejsce w życiu dziecka, zaraz po rodzicach. Nauczyciel pracujący w placówce prowadzonej przez siostry salezjanki powinien więc zdawać sobie sprawę, że dla dzieci nie jest tylko osobą, która ma im przekazać wiedzę, lecz także wychowawcą, który przekazuje wartości i uczy, jak należy żyć we współczesnym świecie. W systemie prewencyjnym szczególnie podkreśla się rolę nauczyciela we wprowadzaniu dziecka w świat uczuć i wartości. Na ideał wychowawcy składa się wiele pozytywnych i bardzo ważnych cech, które przez każdego – czy to rodzica, czy nauczyciela – są odbierane zupełnie inaczej, dla każdego mają inną wartość. Nauczyciele pracujący w przedszkolach salezjańskich, mówiąc o ideale wychowawcy, w pierwszej kolejności zwracają uwagę na miłość, dobroć, otwartość oraz troskę o rozwój duchowy. Osoba, której nie charakteryzuje miłość, nie może nazywać siebie wychowawcą. Nauczyciel nic nie osiągnie, jeżeli nie będzie potrafił kochać dzieci powierzonych jego opiece, gdyż w pracy wychowawczej najważniejsze jest kierowanie się sercem. Wychowawca, który potrafi kochać wychowanków, może wiele osiągnąć w procesie ich kształcenia. Dzieci, szczególnie te najmłodsze, wyczuwają emocje osób przebywających w ich bliskim środowisku i bardzo często je odwzajemniają, dzięki czemu są bardziej otwarte na przekazywane im wartości. Jeżeli widzą, że nauczycielowi szczerze na nich zależy, to również one zaczynają darzyć go takim uczuciem.

Otwartość pozwala na zdobywanie nowych doświadczeń i dzielenie się z innymi tym, co samemu się wypracowało. Otwarty nauczyciel czerpie od innych

wszystko to, co sam może wykorzystać w swojej pracy, jest otwarty na ich uwagi i stara się zmieniać w swoim życiu i zachowaniu to, co jeszcze nie jest doskonałe. Cecha ta jest ważna zarówno w relacjach z dziećmi, rodzicami, jak i z innymi nauczycielami. Wychowawca, którego wyróżnia ta właśnie cecha, nie zamyka się w sobie, potrafi dzielić się z innymi swoimi myślami i uczuciami. Dzieci lgną do takiej osoby, bo czują, że jest ona autentyczna w swoim zachowaniu.

Wychowawca czerpiący inspirację z pracy J. Bosko jest osobą wierzącą i praktykującą, która się nie wstydzi tego, że fundamentem jej życia i źródłem siły jest Jezus Chrystus. Jest to osoba dojrzała duchowo, której religijność jest wewnętrzna, altruistyczna, ofiarna, oparta na osobistych przekonaniach, przeżywana w poczuciu odpowiedzialności. W tym wypadku jest to dojrzała odpowiedzialność za swoich wychowanków. Osobista, głęboka relacja z Bogiem w efekcie przekłada się na większą troskę o dobro i rozwój dzieci.

Inną cechą, która zasługuje na szczególną uwagę, a bez której nie można mówić o wychowawcy w salezjańskim przedszkolu, jest dobroć. Wychowawca ten potrafi wydobyć dobro z siebie, ale także z dzieci, które są pod jego opieką. Dobroć oznacza emanowanie optymizmem oraz życzliwością wobec każdego dziecka. Dobroć nauczyciela wyraża się w konkretnych działaniach podejmowanych na rzecz dzieci. Zakłada on, że każdy wychowanek ma talenty, a zadaniem wychowawcy jest je odkryć i rozwinąć.

Istnieje jeszcze wiele innych aspektów równie ważnych w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego pracującego w systemie prewencyjnym J. Bosko. Należy do nich m.in. umiejętność wczuwania się w sytuację dziecka. Prawdziwy wychowawca jest dla swoich podopiecznych przyjacielem, do którego można przyjść i o wszystkim opowiedzieć, a on cierpliwie wysłucha i pomoże. Do tych cech zalicza się również słowność. Dzieci zwracają uwagę na każde słowo wypowiedziane przez nauczyciela, więc zanim się coś powie, należy dokładnie to przemyśleć. Wychowawca, który coś im obieca, musi dotrzymać słowa. Nie może zmieniać zdania, gdyż traci zaufanie dzieci. Bardzo ważne jest także zaufanie, jakim obdarza się dziecko. Pozwala ono na powierzanie dzieciom odpowiedzialnych zadań, w miarę ich możliwości. Istotna też jest konsekwencja oraz stanowczość, a także stawianie dziecku pewnych wymagań, aby miało motywację do rozwijania swoich zdolności oraz ciągłej pracy nad sobą. Nie można też pominąć radości, którą szczególnie cenią sobie rodzice dzieci uczęszczających do przedszkoli salezjańskich. Radość ta jest czymś głębokim, wydobywanym prosto z serca. Wychowawca w stylu salezjańskim potrafi stworzyć w swojej grupie przedszkolnej, a także w całym przedszkolu, atmosferę głębokiej radości i święta. Cieszy się on ze zwykłej codzienności i uczy tego dzieci powierzonych jego opiece. Zwraca ich uwagę na to, że należy się cieszyć każdym dniem danym przez Pana Boga i dzielić się radością z innymi. Na uwagę zasługuje także cierpliwość i roztropność, tak

bardzo potrzebne w pracy z małymi dziećmi. Ważna jest też spostrzegawczość, gdyż nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien być czujny i mieć nad wszystkim kontrolę.

W przedszkolu ogromne znaczenie ma również atmosfera tam panująca. To właśnie pracownicy przedszkola, a głównie nauczyciele, kształtują ją poprzez celowe działania. Na atmosferę przedszkoli salezjańskich składają się różne elementy. Należą do nich: klimat rodzinny, wzajemna pomoc, życzliwość, radość, przyjaźń, otwartość. Atmosfera ta w dużej mierze jest zgodna z ogólnym stylem wychowawczym Jana Bosko. Wszystkie cechy charakteryzujące system prewencyjny mają tu zastosowanie. Taką atmosferę mogą stworzyć tylko osoby, które kierują się w swoim życiu dobrem dziecka, a system prewencyjny im w tym pomaga. Oznacza to, że nauczyciel pracujący w przedszkolu siostr salezjerek tworzy wokół siebie klimat rodzinny. Jest on pomocny, życzliwy wobec innych, radosny, łatwo zawiera nowe przyjaźnie, a także jest otwarty na ludzi i nowe doświadczenia. Wszystkie te cechy składają się na osobowość salezjańskiego wychowawcy.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego pracujący według systemu prewencyjnego Jana Bosko wyróżnia się miłością, cierpliwością i całkowitym poświęceniem. Stawia on dziecko w centrum procesu wychowawczego i pragnie, aby czuło, że jest kochane. Doksztalca się, pogłębia swoją wiedzę i dba także o swój rozwój duchowy. Salezjański nauczyciel to osoba wierząca i praktykująca, gotowa do osobistej formacji, otwarta na wychowanka i współpracę z rodzicami i z całym personelem wychowawczym. Nauczyciel musi także być kompetentny w swojej dziedzinie, mieć odpowiednie przygotowanie do pracy w przedszkolu, ale także pasję wychowawczą. Lista tych cech jest naprawdę długa, lecz określa ona ideał współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego w placówkach prowadzonych przez siostry salezjanki. Potrzeba wiele pracy nad sobą, aby ten ideał osiągnąć, warto jednak próbować, stawiając sobie przed oczami wzór Jana Bosko jako najlepszego wychowawcy.

4. SPOSOBY I FORMY REALIZACJI IDEAŁU WYCHOWAWCY W PRACY Z DZIEĆMI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Istnieje wiele charakterystycznych form i metod, dzięki którym nauczyciele wychowania przedszkolnego mogą realizować salezjański ideał wychowawcy. Podstawą pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola salezjańskiego jest trójmian ks. Bosko. Nauczyciele uwzględniają te filary w planowaniu i realizacji codziennych zajęć poprzez kształtowanie konkretnych postaw.

W pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego wychowanie rozumne to wspomaganie integralnego rozwoju każdego dziecka, z uwzględnieniem indy-

widualnych uwarunkowań oraz predyspozycji. Nauczyciele umożliwiają dzieciom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, językowej i religijnej. Rozum wyraża się również w doborze odpowiednich do wieku treści, metod i środków dydaktycznych. W tej zasadzie ważne jest również przygotowanie nauczyciela do pracy pod względem merytorycznym i metodycznym. Nauczyciel, który kieruje się zasadą rozumności, organizuje wyjazdy integracyjne, tworzące szczere przyjaźnie pomiędzy rówieśnikami. Prowadzi również zajęcia ukierunkowane na poznawanie siebie w każdej sferze: zmysłowości, ciała, psychiki i intelektu.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego pracujący w placówce salezjańskiej ma za zadanie przekazywać dzieciom wartości chrześcijańskie. Dzieje się to każdego dnia, przez różnorodne formy pracy. Należą do nich spotkanie i modlitwa na codziennym „słówku”. Dzieci wraz z nauczycielami uczestniczą również w śpiewaniu piosenek religijnych. Cała wspólnota wychowawcza uroczyście celebryje święta kościelne, podkreślając ich ogromną wartość. Przekaz i urzeczywistnianie wartości chrześcijańskich dokonuje się w comiesięcznej Mszy św. dla nauczycieli, dzieci i rodziców. Nauczyciele zwracają uwagę dzieci na te wartości również podczas codziennych zajęć i rozmów lub w trakcie zabawy.

Miłość wychowawcza w przedszkolu jest rozumiana jako zapewnienie warunków dających dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Nauczyciele tworzą w przedszkolu rodzinną atmosferę, a także zwracają się z szacunkiem do wychowanka. Wykorzystują oni metody problemowe, w celu stworzenia warunków do wyrażania przez dzieci własnych opinii. Wychowawca uczestniczy także w życiu sportowym i kulturalnym swoich wychowanków. Interesuje się ich sprawami, poznaje bajki, zabawki, a nawet reklamy, aby wiedzieć, czym żyją dzieci.

Kolejną formą stosowaną przez nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy kierują się zasadami systemu prewencyjnego, jest asystencja salezjańska. W praktyce oznacza ona aktywną obecność nauczyciela w trakcie zajęć dydaktycznych, zabaw, spacerów czy podczas posiłków. Asystencja wyraża się w tym, że nauczyciel przede wszystkim jest z dzieckiem i wspiera go w jego małych osiągnięciach, a w trudnych chwilach pomaga i pociesza. Asystencja jest nie tylko trwaniem przy dziecku, ale także z dzieckiem, co oznacza czynny udział w jego życiu, zainteresowanie jego radościami i smutkami. Nauczyciel nie może być obojętny na to, co dzieje się z dzieckiem, powinien poznać jego środowisko wychowawcze i mieć stały kontakt z rodzicami. Asystencja jest „byciem tu i teraz”. Oznacza to, że konkretna sytuacja, która ma miejsce w danej chwili, jest najważniejsza i to na niej skupiamy całą swoją uwagę.

Formą mającą związek z asystencją jest „słówko na ucho”, które pozwala na osobowy kontakt pomiędzy wychowawcą a dzieckiem. Polega ono na krótkiej informacji przekazywanej dziecku. Może to być pochwała, zwrócenie uwagi na pracę dziecka czy zabawę. Dzięki temu dziecko wie, że nauczyciel się nim interesuje i że

mu na nim zależy. Zdaniem nauczycieli, jest to niewielki akcent w wychowaniu, a jednak tak wiele znaczy w relacji nauczyciel–dziecko. Wielu nauczycieli chwali sobie ten środek i często wykorzystuje go w pracy z małymi dziećmi.

Oprócz wyżej opisanych form wymienia się również pedagogikę zabawy. To właśnie w zabawie wyraża się salezjańska radość. Zdaniem nauczycieli, warto w zajęciach dydaktyczne wplatać elementy zabawy, gdyż dzięki temu dzieci łatwiej przyswajają sobie przekazywane wiadomości i umiejętności. Najlepsze efekty przynosi nauka poprzez zabawę.

Nauczyciele pracujący w przedszkolach salezjańskich duży nacisk kładą na ścisłą współpracę z rodzicami oraz na angażowanie ich w życie przedszkola. Czynnie angażują się w organizację dodatkowych zajęć czy spotkań mających na celu integrację całego środowiska wychowawczego dzieci. Wychowawcy dążą do scalenia rodziny i podkreślają, jak szczególną wartość ma ona w wychowaniu dzieci. Nauczyciel wychowania przedszkolnego, który kieruje się zasadami systemu prewencyjnego, jest przyjacielem dziecka i wzbudza jego zaufanie, wprowadza klimat serdeczności i życzliwości. To właśnie wychowawcy od najmłodszych lat uczą dzieci życia w społeczeństwie i w Kościele.

Ksiądz Bosko w swoim systemie prewencyjnym wiele uwagi poświęcił karze w wychowaniu młodego człowieka. Nauczyciele również w tej kwestii starają się postępować według jego wskazówek. Dlatego też zamiast stosować karę w dosłownym tego słowa znaczeniu, próbują rozmawiać z dzieckiem oraz w prosty sposób tłumaczyć jego złe zachowanie. Dla dzieci karą jest często spojrzenie nauczyciela, jego chłodniejszy ton czy milczenie. Nauczyciele w sposób konsekwentny upominają dzieci oraz w odpowiedni sposób skłaniają je do przemyślenia swojego niewłaściwego postępowania.

System prewencyjny można stosować zarówno wobec dzieci, młodzieży, jak i wobec dorosłych. Najważniejsza jest miłość i szacunek nauczycieli do dzieci, ponieważ budzą zaufanie. Już mały człowiek poznaje, czy jest kochany, czy nie. Gdy jest zaufanie, można poprowadzić wychowanka ku wyznaczonym celom, a głównym celem w wychowaniu salezjańskim jest świętość. Dążąc do jego osiągnięcia, wykorzystuje się różne środki i metody, ale najważniejsze jest to, aby zawsze były one stosowane z miłością.

Ideał wychowawcy w systemie prewencyjnym księdza Bosko można urzeczywistniać w przedszkolu, ze względu na misję placówki salezjańskiej, jaką jest wychowanie dzieci na dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli³². Wychowanie to oznacza pełny, integralny rozwój człowieka, obejmujący wszystkie sfery jego osobowości i życia. Jeżeli nauczyciel stawia sobie na pierwszym miejscu cel, jaki ma osiągnąć, to sam wie i czuje, poprzez jakie środki może do niego dążyć.

³² Por. R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki*, s. 98.

System prewencyjny jest aktualny dla nauczycieli przedszkoli salezjańskich, ale muszą oni dostosować metody księdza Bosko do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Jak wiadomo, to właśnie dzieci w tym wieku są najbardziej otwarte i podatne na wpływy z zewnątrz. Potrzebują one obecności wychowawcy, a jeszcze bardziej miłości i poczucia bezpieczeństwa. Nauczyciel ciągle się rozwija i nie jest ważne, z jakimi dziećmi pracuje, czy młodszymi, czy starszymi, by stosować zasady systemu prewencyjnego. Ważne jest, by potrafił dobrać i umiejętnie wykorzystywać metody i formy pracy odpowiednie do wieku podopiecznych, ich możliwości i potrzeb rozwojowych.

Ideałem wychowawcy w systemie prewencyjnym J. Bosko może być taka osoba, która nie tylko wykorzystuje zasady systemu w swojej pracy, ale także na co dzień żyje tym systemem. Nauczyciel taki czyni integralne wychowanie dziecka misją swojego życia, przez co poznaje i naśladuje ks. Bosko. Nauczyciele wierzą w skuteczność systemu ks. Bosko i z pełnym przekonaniem realizują jego wskazówki w przedszkolu.

ZAKOŃCZENIE

Dla prawdziwego wychowawcy system prewencyjny nie jest czystą teorią, ale autentyczną praktyką. Wychowawca salezjański w swojej pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym odkrywa powołanie i jest mu wierny bez względu na różne przeciwności, które mogą stanąć na drodze. Nie uważa się też za najlepszego, lecz potrafi dostrzec swoje wady i nad nimi pracować. Z pokorą potrafi przyjąć krytykę i przyznać się do popełnionego błędu. Dostrzega również talenty innych osób i okazuje to. Doskonały wychowawca stawia przed sobą cele i dąży do ich realizacji. Osiągane sukcesy wychowawcze są potwierdzeniem jego ciężkiej pracy, a zarazem motywacją do dalszego działania. Ideał wychowawcy oznacza uporządkowanie oraz przestrzeganie ustalonych zasad, a przy tym wszystkim – emanowanie ciepłem i miłością. Nauczyciel-wychowawca, który za swój wzór przyjmuje ks. Bosko, odnajduje radość w codzienności i uczy tego swoich wychowanków.

BIBLIOGRAFIA

- Auffray A., *Św. Jan Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Kraków 1977.
Bartocha D., *Być animatorem*, „Don Bosco. Magazyn Salezjański” 2001, nr 1, s. 20-22.
Bissoli C., *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001.
Bosco T., *Spełniony sen*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001.

- Bosco T., *Złote myśli ks. Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2002.
- Braido P., *Filozofia wychowania*, PAS Verlag, Turyn 1967.
- Braido P., *System zapobiegawczy Księdza Bosko*, PAS Verlag, Turyn 1964.
- Ceria E., *Pamiętniki z życia św. Jana Bosko*, t. XIV, Pogrzebień 1964.
- Ceria E., *Pamiętniki z życia św. Jana Bosko*, t. XVI, Pogrzebień 1958.
- Cian L., *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001.
- Cian L., *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001.
- Jan Paweł II, *Ojciec i Nauczyciel młodzieży*, Tipografia Vaticana, Rzym 1988.
- Kłak E., *Jego drogą. Formacja animatorów salezjańskich*, Salezjańskie Centrum Wychowania i Duszpasterstwa Młodzieży, Kraków 2009.
- Niewęglowski J., *Ksiądz Bosko i jego system wychowawczy*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2000.
- Vecchi J.E., *Duchowość Salezjańska*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1999.
- Weinschenk R., *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2000.
- Wysocka E., *Wzór osobowy*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. VII, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 628-639.

Ks. MIROŚLAW STANISŁAW WIERZBICKI

*Uczeń jako podmiot wychowania integralnego
w szkolnictwie salezjańskim*

The student as the integral education subject in the Salesian School

ABSTRACT

The article talks about the educational, teaching and pastoral work in Salesian schools. It highlights the educational perspective of integral education and the approach students in the educational process. On reflection we observe an integral aspect of pedagogy that has expanded in schools run by the Salesians. The student in the school environment is therefore seen in perspective of the formation of his identity, will, desires and needs. The content of this article is based on research of the Salesian School in Torun, Poland. The article presents the context and the process of creation of Salesian education, given by Fr John Bosco and the Salesians working together in the field of education. The article also analyzes the role of the student in the educational process, with particular attention to its subjectivity in the educational process. In the presentation of the text is leaning on school documents that describe the daily activities of teachers towards their students. At the end proved to be the contemporary challenges in the field of education in particular integral role in the educational, pastoral and educational.

Artykuł mówi o pracy wychowawczo-dydaktycznej i pastoralnej w szkołach salezjańskich. Podkreślono w nim edukacyjne perspektywy wychowania integralnego i podejście do uczniów w procesie wychowawczym. Zauważa się, że aspekt pedagogiki integralnej jest coraz bardziej rozwijany w szkołach prowadzonych przez salezjanów, dlatego uczeń w edukacyjnym środowisku szkolnym jest widziany jako główny podmiot współczesnego wychowania. Treści przekazane w artykule są poparte badaniami na przykładzie jednej z placówek salezjańskich w Toruniu. W artykule jest przedstawiony kontekst i proces tworzenia się koncepcji wychowania salezjańskiego, stosowanego przez ks. Jana Bosko i współczesne szkolnictwo salezjańskie w Polsce. Następnie omawia się postać ucznia w procesie edukacyjnym, zwracając szczególną uwagę na jego podmiotowość w procesie wychowawczym, a opierając się na dokumentach szkolnych, ukazuje się codzienną działalność pedagogów wobec swoich wychowanków. Na koniec przedstawione są współczesne wyzwania w edukacji integralnej w szkolnictwie salezjańskim. Zwraca się w nich szczególną uwagę na zadania edukacyjno-pastoralne i edukacyjno-dydaktyczne.

Key words

student, salesian school, catholic school, religion education, salesian education, integral education

uczeń, szkoła salezjańska, szkoła katolicka, pedagogika religii, pedagogika salezjańska, wychowanie integralne

WSTĘP

Problematyka edukacji integralnej w szkołach salezjańskich wypływa z misji, którą Kościół powierzył instytucjom prowadzącym placówki szkolno-wychowawcze w duchu chrześcijańskim. W dokumentach Kościoła szkoły katolickie wezwane są do ustawicznego doskonalenia pracy wychowawczej na rzecz wszystkich wychowanków mających prawo do edukacji chrześcijańskiej¹. Odnosząc się do tego zaproszenia, w niniejszej refleksji zwrócono uwagę na szkoły salezjańskie i ich zadania edukacyjne w perspektywie wychowania integralnego. We współczesnym społeczeństwie młodzieżowym jest ono swoistą „kuźnią wiary”. Spojrzenie na wychowanka w duchu chrześcijańskiego personalizmu wskazuje więc kierunek integralnej wizji człowieka, będącej nie tylko postulatem, ale nawet koniecznością w skutecznym oddziaływaniu na nowe pokolenia dzieci i młodzieży polskiej². Aspekt pedagogiki integralnej coraz bardziej jest rozwijany przez różne zgromadzenia zakonne prowadzące szkoły³. W prezentowaną pedagogikę dobrze wpisują się również współczesne szkoły salezjańskie, w których realizuje się wychowawczą myśl Kościoła i wskazania św. Jana Bosko. Jego przesłanie również dzisiaj pozostaje bardzo aktualne. Miał on wspaniałą zdolność przemieniania trudności w wyzwania, pobudzające do działań i poszukiwania rozwiązań, a jego entuzjastyczny charakter miał swoje źródło w trosce apostoelskiej o młodego człowieka. Organizował on wychowanie w szkołach, ośrodkach wychowawczych, oratoriach i parafiach.

W niniejszym tekście zwrócimy uwagę na ucznia i szkolnictwo salezjańskie. Omawiając tę problematykę, należy pokreślić, że nie sposób analizować pozycji ucznia w szkole, nie odnosząc się do nauczyciela. Ich dialog ma zazwyczaj cha-

¹ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* „*Gravissimum educationis*”, w: *Służyć wzrastaniu i w prawdzie miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, Wydawnictwo AA, Kraków 2009, s. 15-17.

² Por. W. Czakon, *Akademia Młodzieżowa jako system integralnego wychowania*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 1090.

³ Por. M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.

rakter osobowy i zadaniowy, dokonuje się przez wskazywane treści kształcenia, pasje i dociekania. Uczeń jest więc widziany w optyce kształtowania tożsamości, woli, pragnień i potrzeb. Aspekty te odnoszą się do jego wymiaru osobistego i społecznego, marzeń i decyzji. Wychowanek w szkole to osoba poznająca świat przy pomocy swoich nauczycieli i wychowawców. Aby ukonkretnić niektóre założenia teoretyczne, włączymy w treść dociekań praktyczne wskazówki pochodzące z badań nad szkolnictwem salezjańskim, skupiając się na jednej z przykładowych placówek znajdującej się w Toruniu⁴.

1. KONTEKST I TWORZENIE SIĘ KONCEPCJI WYCHOWANIA SALEZJAŃSKIEGO

Zgromadzenie salezjańskie rozpowszechniało wychowanie dzieci i młodzieży poprzez szkolnictwo, którego punktem centralnym były założenia i myśli pedagogiczne św. Jana Bosko. Założenia te nigdy nie straciły wartości, współczesne szkoły bowiem opierają się również na systemie zapobiegawczym Jana Bosko, wychowując młodego człowieka do wartości religijnych, wiary, kształcenia. System salezjański był ciągle rozbudowywany i studiowany przez salezjanów, którzy do dziś kontynuują wskazania wychowawcze swojego założyciela⁵. Z historii tegoż zgromadzenia zakonnego dowiadujemy się, że pod jego patronatem powstawały liczne szkoły ludowe, zawodowe i ogólnokształcące⁶. Salezianie najczęściej rozpoczynali pracę wychowawczą od młodzieży znajdującej się na peryferiach miast

⁴ Podstawę prawną regulaminu praw i obowiązków ucznia gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego stanowią: 1) statut szkoły; 2) Konwencja Praw Dziecka; 3) Ustawa o oświacie z dnia 7 września 1991 r. (z późniejszymi zmianami); 4) Rozporządzenie MENiS z dnia 31 stycznia 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. z 2002 r. Nr 10, poz. 96 (z późniejszymi zmianami).

⁵ W pierwszym i drugim artykule Konstytucji Salezjańskich przedstawiony jest cel i działalność zgromadzenia zakonnego założonego przez ks. Jana Bosko: „Celem tego towarzystwa jest jedność wszystkich jego członków Kościoła, kleryków i świeckich, aby przez pracę nad sobą dążyli do cnót Boskiego Zbawiciela, naśladując Go w szerzeniu miłości, szczególnie wśród młodzieży”. Artykuł drugi mówi o nauczaniu: „Jezus rozpoczął swoją działalność od nauczania, podobnie i członkowie zgromadzenia będą kształtować najpierw samych siebie przez praktykowanie cnót wewnętrznych i zewnętrznych, a następnie przez naukę, którą będą wykorzystywać dla bliźnich”. G. Bosco, *Costituzioni della Società di San Francesco di Sales*, Roma 1858-1875. Krytyczne wydanie Konstytucji Towarzystwa św. Franciszka Salezego, napisanych przez ks. Jana Bosko, opatrzone zostały komentarzami i wersją krytyczną prof. Francesca Motto, pracownika naukowego Salezjańskiego Instytutu Historycznego znajdującego się w Rzymie przy ul. Della Pisana.

⁶ Por. R. Popowski, S. Wilk, M. Lewko (red.), *75 lat działalności Salezjanów w Polsce. Księga pamiątkowa*, Towarzystwo Salezjańskie, Łódź–Kraków 1974; S. Wilk, *Sto lat apostolstwa salezjańskiego w Polsce (1898-1998)*, Lublin–Warszawa 1998; P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. La canonizzazione (1888-1934)*, Libreria Ateneo Salesiano (dalej: LAS), Roma

i ubogich miejscowości. Bardzo to pasuje do wypowiedzi papieża Franciszka, który wielokrotnie wskazywał takowe pole działania dla współczesnego Kościoła⁷.

1.1. KONCEPCJA WYCHOWAWCZA ŚW. JANA BOSKO

Już ponad 150 lat temu młody kapłan diecezji turyńskiej Jan Bosko zajmował się młodzieżą, zadając sobie jednocześnie pytania: Kim są młodzi? Czego chcą? Do czego dążą? Jakie mają potrzeby?

Na początku dziewiętnastego wieku Jan Bosko widział szkołę głównie z perspektywy represji, surowości i rygoryzmu motywującego uczniów do nauki. W drodze do poznawania metod wychowania jego pierwszą nauczycielką była matka Małgorzata Occhiena (1788-1856), o której Pasqual Chavez IX, przełożony generalny zgromadzenia salezjańskiego, powiedział, że „jest mamą bardzo nowoczesną, bo cała odpowiedzialność za rodzinę spoczywała jedynie na jej ramionach”⁸. Jej nauczanie pedagogiczne i katechetyczne nigdy nie miało charakteru teoretycznego, ale wypływało z odczytywania zwykłych epizodów życia i mądrych słów opartych na głębokiej wierze. Młody Bosko, w nowym dla siebie świecie nauki, na początku studiował literaturę klasyczną i rozwijał swoje aspiracje kulturalne, które w przyszłości wpłynęły na jego pracę wychowawcy i założyciela zgromadzeń zakonnych⁹. Z lat młodzieńczych przywoływał wiele myśli pozytywnych, np. o nauczycielu Pugnietim powiedział: „Traktował mnie bardzo uprzejmie, a uwzględniając mój wiek i dobre chęci, pomagał mi w szkole, zapraszał do siebie i nie szczędził trudu, bym mógł nadrobić stracony czas”¹⁰. Młody Bosko patrzył też na los ucznia krytycznym okiem, twierdząc, że nauczyciele byli „surowi i trzymali uczniów w żelaznej dyscyplinie”¹¹. Krytykował szczególnie brak dobrego kontaktu ze swoimi wychowawcami i nauczycielami. Negatywne przykłady motywowały go do innego zachowania: „gdybym był księdzem, nie postępowałbym tak, ale zbliżyłbym się do dzieci, gromadziłbym je, robiąc wszystko, aby mnie kochały. Słowem i przykładem pracowałbym dla ich zbawienia”¹².

1988; M. Wirth, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000.

⁷ Francesco, Esortazione Apostolica, *Evangelii gaudium*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2013, n. 24, s. 24-25.

⁸ P. Chavez, *Wprowadzenie*, w: T. Bosco, *Życie Mamy Małgorzaty, mamy księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 6.

⁹ P. Braidò, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1999, s. 140.

¹⁰ J. Bosko, *Wspomnienia oratorium*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2002, s. 38.

¹¹ Tamże, s. 39.

¹² A. Auffray, *Św. Jan Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 17.

Przedstawione słowa pozostały programem życiowym Jana Bosko¹³. W jego realizowaniu okazał się on człowiekiem o mocnym charakterze i wielkiej inteligencji¹⁴. W swoich przekonaniach przeciwny był ówczesnemu systemowi promującemu „żelazną dyscyplinę”, surowość i słabe kontakty uczniów z nauczycielami. Mając różne doświadczenia działań szkolnych, starał się usystematyzować swoje poglądy, stąd też czynił wszystko, aby wprowadzać różne nowości do ówczesnej pedagogiki.

Wychowywanie integralne było podstawą do utworzenia przez Jana Bosko późniejszego systemu zapobiegawczego¹⁵. Najbliższym współpracownikom wyjaśniał on, że chce wychowywać „uczciwego obywatela i dobrego chrześcijanina”¹⁶. Myśl ta włączała się w pojęcie ogólnej edukacji chrześcijańskiej, ukazującej się jako proces kształtowania młodzieży. Podobny model wychowania stosowany był również przez niektórych pedagogów XIX wieku¹⁷. Ich metody miały wiele cech późniejszego systemu zapobiegawczego Jana Bosko. Warto się powołać na studia Piotra Braido, który stwierdził, iż podobieństwa w działaniach wychowawczych ks. Bosko wynikają z jego formacji chrześcijańskiej i kapłańskiej, która znalazła się na linii posttrydenckiej koncepcji wychowania. Jan Bosko, tłumacząc cel swojej działalności, mówił: „chcę uczynić trochę dobra na rzecz młodych i opuszczonych ludzi, przeznaczyć wszystkie moje siły, aby oni stali się dobrymi chrześcijanami, rozwijając się religijnie, i uczciwymi obywatelami w społeczeństwie”¹⁸. Taki stosunek do wychowania miał źródło w dobroci, miłości, rozumie, religii i wielu innych¹⁹. Potwierdzenie odnajdujemy w praktyce, o którą zabiegał Bosko. W tomie XIII *Memorie biografiche* mówi się:

¹³ Por. *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, [20 tomów w wydaniu poza komercyjnym], San Benigno Canavese–Torino, 1898-1948 (dalej: MB).

¹⁴ Na temat wychowania i tworzącego się systemu edukacyjnego najobszerniej wypowiedział się w swoich wspomnieniach opublikowanych w książce *Wspomnienia z Oratorium św. Franciszka Salezego*. Por. G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales. Dal 1815 al 1855*, ed. A. da Silva Ferriera, LAS, Roma 1991; P. Braido, *Prevenire non reprimere*, s. 68.

¹⁵ Por. G. Bosco, *Il giovane provveduto* (1847), w: P. Braido (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1999, s. 39; G. Bosco, *Il sistema preventivo*, Elledici, Torino 1998, s. 11. W niniejszych rozważaniach system Jana Bosko będziemy nazywali systemem zapobiegawczym, wydaje się bowiem, że to słowo bardziej odpowiada omawianej metodzie wychowawczej. Por. S. Soja, C. Zawadzka, Z. Zawadzki, *Mały słownik włosko-polski, polsko-włoski*, WP, Warszawa, 2003, s. 274; s. 256.

¹⁶ Por. G. Bosco, *Il giovane provveduto*, s. 39; R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1996, s. 40.

¹⁷ Por. *Le R. P. Antoine Monfart religieux de la Société de Marie*, Bar-le-Duc 1898, s. 15; *La pratica della educazione cristiana del P. A. Monfart della Società di Maria*, Roma 1879; F. Bricolo, *La pratica della educazione cristiana del P. A. Monfart marista*, Topografia Editrice dei Figli di Maria 1891.

¹⁸ G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di san Francesco di Sales*, s. 200.

¹⁹ Por. G. Bosco, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, w: P. Braido (red.), *Don Bosco educatore*, s. 259.

Należy, powiedział ks. Bosko, tak czynić, aby ten mały traktat reguł nie tyczył się jedynie mówienia o nim, ale należy rzeczywiście dać z siebie wszystko na rzecz młodzieży. Trzeba wprowadzać w życie nasz system prewencyjny w wychowaniu. Ma to być miłość, która pociągnie młodzież, by czynić dobro, zawsze jednak wspomagana przez czujność i pomoc wychowawcy; nie należy karać za popełnione przekroczenia, bowiem takie postępowanie sprawia, że wychowawca jest nielubiany²⁰.

Z przedstawionych słów wynika, że jego system wychowawczy stawiał wychowanka w centrum działań wychowawczych.

Biorąc pod uwagę przywołane spostrzeżenia, możemy powiedzieć, że ks. Jan Bosko realizował system zapobiegawczy w działalności wychowawczej i edukacyjnej²¹. Zauważamy również, że metoda ta miała oryginalne perspektywy i wizję pracy z uczniami powstałych szkół²². Tylko chrześcijanin może z sukcesem realizować system zapobiegawczy, rozum i religia bowiem są środkami, jakimi ciągle posługuje się nauczyciel, prowadząc wychowanka do rozwoju osobowości, bycia człowiekiem w pełni, odpowiadania za swoje życie i ciągle się go ucząc przez osobistą kreatywność, tolerancję, otwartość społeczną, przyjaźń i miłość.

Pedagogika ks. Bosko w swoich założeniach miała integralne kształtowanie i uczenie młodego człowieka, poprzez wartości religijne, głęboką wiarę i poddanie się Opatrzności Bożej. Dlatego wydaje się, że w tym kluczu możemy odczytywać szkolnictwo salezjańskie, pełniące misję nauczycielską i ewangelizacyjną.

1.2. WSPÓŁCZESNY KONTEKST EDUKACJI SALEZJAŃSKIEJ W POLSCE

W działaniach wychowawczych towarzyszyło salezjanom przekonanie, że szkoła jest uprzywilejowanym środowiskiem wychowawczym²³. Wysilek salezjanów bowiem dążył do promocji człowieka w duchu humanizmu chrześcijańskiego, mającego źródło w ewangelizacji dzieci i młodzieży. W działaniach pedagogicznych wychodziło na pierwszy plan wychowanie patriotyczne, sprawiedliwość społeczna, przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia oraz do realizowania osobistych pragnień. Fakt, że misja salezjańska w Polsce koncentruje się obecnie

²⁰ G.B. Lemone, A. Amadei, E. Ceria (ed.), *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, San Benigno-Torino 1898-1948, t. XIII, rozdz. IX, s. 292.

²¹ Por. P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, t. II: *Mentalità religiosa e spiritualità*, Zurigo, PAS Verlag, Roma 1969, s. 462-463.

²² Por. MB, t. VI, rozdz. XLVII, s. 548.

²³ Por. P. Braidò, *L'esperienza pedagogica di don Bosco nel suo divenire*, w: C. Nanni (ed.), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze. Atti del 5° Seminario di Orientamenti Pedagogici, Venezia-Cini, 3-5 ottobre 1988*, LAS, Roma 1989, s. 32-40.

wokół szkolnictwa, nie znaczy, że ogranicza się ona jedynie do szkoły, ponieważ wychowanie i kultura edukacyjna obejmują znacznie więcej sektorów w innych instytucjach wychowawczych (oratoria, domy dziecka, domy wychowawczo-resocjalizacyjne, internaty, bursy i parafie).

Współcześnie wychowanie integralne rozpowszechnia się i udoskonala w szkołach. Potwierdza to jeden z najnowszych dokumentów opracowanych na potrzeby szkoły salezjańskiej, zwany „Kartą tożsamości”. W dokumencie tym szkołę określa się jako miejsce, w którym tworzy się kulturę oraz uczy krytycznego spojrzenia na świat otaczający. Takie spojrzenie ma pomóc w budowaniu profesjonalizmu, mającego wpływ na osobisty projekt życia młodzieży, inspirowany wartościami ludzkimi i chrześcijańskimi²⁴. W dokumencie tym określa się specyfikę szkolnictwa salezjańskiego, pogłębiając głównie tożsamość przez wyjaśnienie trzech słów często używanych w terminologii środowiska salezjańskiego – szkoła, katolickość, salezjaństwo²⁵. Zwracano jednocześnie uwagę na wartości, które kierują działaniem wychowawców i wychowanków²⁶. Podkreślano szczególnie otwartość na współczesną kulturę, stawiając czoła nowym wyzwaniom wychowawczym – koncepcji społeczeństwa opartego na wiedzy, pluralizmie kulturalnym i religijnym, procesowi sekularyzacji, relatywizmowi społecznemu, nowym technologiom komunikacji. Wskazywano przy tym na zjawisko emigracji, kryzys rodziny, pojawianie się nowych rodzajów ubóstwa, ekonomii i polityki²⁷.

Mając świadomość pojawiania się konkretnych wyzwań, należy jasno określać działania edukacyjne dzisiejszej szkoły salezjańskiej wobec podmiotu, jakim jest uczeń. We współczesnej wspólnotce europejskiej potrzebuje on formacji i świadomości obywatelskiej, pokojowej i demokratycznej, opartej na społecznej nauce Kościoła. Uczniowie mają istotne zadanie formacji ludzkiej, zawodowej, chrześcijańskiej i salezjańskiej, ukierunkowującej się na nowe potrzeby Polski i Europy²⁸. Na ten temat wypowiedział się Jan Paweł II:

Kościół katolicki nie może ograniczać się do formacji umysłowej młodych pokoleń. Szkoła jest bowiem dla wszystkich – nauczycieli i uczniów – wspólnotą pokoleń, wielką rodziną wychowawczą, w której każdy młody człowiek spotyka się z szacunkiem

²⁴ Archiwum Szkół Salezjańskich w Toruniu (ArSST), *Szkoła salezjańska w Europie. Karta tożsamości*. Przedstawiona *Karta tożsamości* jest dokumentem prawnym, który służy rozwojowi tożsamości salezjańskiej w szkołach i innych placówkach edukacyjnych. Dokument ten został opracowany w Krakowie w dniach od 29 kwietnia do 2 maja 2005 r. przez reprezentantów szkół salezjańskich z 23 krajów i z 1300 placówek Europy.

²⁵ Tamże, pkt *Tożsamość*, s. 1.

²⁶ Tamże, pkt *Wartości*, s. 1.

²⁷ Tamże, pkt *Wyzwania*, s. 2.

²⁸ Tamże, pkt *Misja i powołanie wychowawcze*, s. 2.

niezależnie od swoich zdolności i możliwości intelektualnych, jako że nie można ich uważać za jedyne bogactwo osoby²⁹.

Według papieża Polaka pierwszoplanową misją szkoły jest przygotowanie młodych do przejścia odpowiedzialności za przyszłość i umiejętności dzielenia się swoimi zdolnościami dla dobra społeczeństwa.

Kolejna dekada XXI wieku może bardziej niż kiedykolwiek prowokuje, aby rozwijać edukację integralną w szkolnictwie katolickim, które staje się antidotum na wnikający w polskie społeczeństwo laicyzm, materializm i konsumizm. Szkoła ma wprowadzać dzieci i młodzież w proces zdobywania najwyższych wartości ludzkich i chrześcijańskich. W swoich projektach wychowawczo-duszpasterskich winna zwracać uwagę na metafizyczną prawdę, by wytłumaczyć uczniom, dlaczego nie należy tak łatwo usprawiedliwiać się ze swych błędów i złych decyzji. Etienne Verback podkreślał istnienie istotnych problemów o charakterze antropologicznym, stwierdzając: „aby ziemia mogła być zaludniona przez przyszłe pokolenia, potrzebny nam jest zastrzyk etyki, który zwróciłby uwagę na rolę odpowiedzialności”³⁰.

Z tych słów wynika, że istnieje potrzeba, aby dzisiejsza szkoła salezjańska uczyła wierności prawdziwym wartościom z racji przynależności do Kościoła Chrystusowego i współpracy z takimi instytucjami jak rodzina, wspólnota chrześcijańska, parafia, organizacje młodzieżowe i stowarzyszenia kulturalne³¹.

2. UCZEŃ W PROCESIE EDUKACYJNYM

Omawiając zaangażowanie ucznia w proces wychowania integralnego, należy przedstawić wszystkie działania służące jego ubogaceniu, odpowiedniemu ukierunkowaniu i rozwojowi. Nie sposób jednak analizować pozycji ucznia w szkole, nie odnosząc się do nauczyciela³². Dlatego współcześnie należy pokazać ucznia jako osobę poznającą świat wokół siebie przy pomocy pedagogów. Powinni oni mieć coraz więcej świadomości, wiedzy i praktyki w zakresie świata dzieci i młodzieży.

²⁹ Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników XIV Światowego Kongresu Szkół Katolickich, Rzym 5 maja 1994*, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 316.

³⁰ E. Verback, *Wybrane europejskie aspekty szkół katolickich*, w: M. Dalgiewicz (red.), *Pojęcie „edukacja” odnosi się nie tylko do oświaty [...], ale do pełnej formacji osoby. Materiały edukacyjno-formacyjne z XX Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra, 3-5 grudnia 2009*, Wydawnictwo AA, Warszawa 2010, s. 31.

³¹ Por. Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, *Szkoła katolicka*, w: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 380.

³² Por. M. Wierzbicki, *Nauczyciel w szkole salezjańskiej*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2011.

Na ten temat mówią obowiązujące dokumenty różnych szkół salezjańskich, które bezpośrednio analizują działania ucznia. W przedstawianej refleksji odniesiemy się do salezjańskich placówek w Toruniu, aby na ich przykładzie przedstawić zarys założeń pedagogiki integracyjnej w kształceniu i wychowaniu szkolnym.

2.1. UCZEŃ JAKO PODMIOT WYCHOWANIA

Przedstawiając ucznia szkoły salezjańskiej jako podmiot wychowania integralnego, warto się odnieść ponownie do św. Jana Bosko, o którym Jan Paweł II powiedział: „Jan Bosko doszedł do całkowitego oddania się młodzieży, często pośród największych trudności, dzięki szczególnej i głębokiej miłości, to jest dzięki owej wewnętrznej mocy, która łączyła w nim nierozzerwalnie miłość Boga i miłość bliźniego”³³. Słowa papieża wskazują na to, że każdy młody człowiek był dla ks. Bosko szczególnym podmiotem. Potwierdzają to wypowiedzi samego Bosko w napisanych przez niego biografjach niektórych wychowanków, np. o św. Dominiku Savio, Michele Magone Francesco Besucco³⁴. Biografie te miały na celu wskazać innym wychowawcom-salezjanom, że uczeń w placówce oświatowej winien być zawsze na pierwszym miejscu.

Pod koniec XIX wieku podobnie spojrzął na ucznia John Dewey (1859-1952), który dokonując wówczas przewrotu w dziedzinie wychowania, wysunął odważne stwierdzenie, że oprócz wielu czynników współdziałających w wychowaniu, tym najbardziej istotnym jest dziecko. Ówczesnie podchodzono do tego problemu inaczej – to wychowawca był jedynym i zasadniczym czynnikiem, od którego zależał proces nauczania, wybór celu, metod, środków itp.³⁵ Dokonując podstawowych modyfikacji przedmiotu i podmiotu wychowania, Dewey nadał nowy profil teorii pedagogicznej.

Przytoczone z historii przykłady wskazują, że już w XIX wieku traktowano ucznia w szkole jako podmiot procesu edukacyjnego. Również we współczesnym szkolnictwie wskazuje się na istotę przygotowania ucznia do zajęć szkolnych, zwracając jednocześnie uwagę na zapoznanie go z ideałami, zasadami i regulaminami placówki. Takie podejście wynika z troski o to, aby uczniowie czuli się dobrze w szkolnej rzeczywistości, której wcześniej nie znali. Rolę przewodników w pierw-

³³ Jan Paweł II, *Ojciec i Nauczyciel młodzieży. List Ojca Świętego Jana Pawła II do księdza Egidio Viganò Przełożonego Generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*, Topografia Poliglotta Vaticana, Watykan 1988, s. 21.

³⁴ Por. G. Bosco, *Vite dei Giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone Francesco Besucco*, Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Girauda, LAS, Roma 2012.

³⁵ Por. H. Wrońska, *Oryginalność systemu przewencyjnego*, w: M. Majewski (red.), *Wychowanie chrześcijańskie w duchu Jana Bosko*, Inspektorat Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 1988, s. 27.

szych dniach i miesiącach pobytu uczniów w nowej szkole przejmują najczęściej nauczyciele-wychowawcy, dyrekcja i starsi koledzy. Z obserwacji różnych szkół wynika, że najciekawiej prezentuje się placówki np. podczas „Dnia otwartych drzwi”, spotkań z dyrekcją, a także dzięki stronom internetowym i czasopismom³⁶.

W procesie edukacyjnym zwracano uwagę, że podmiotem wychowania i kształcenia jest zawsze uczeń, jego potrzeby rozwojowe, a nie jedynie wymogi przedmiotów. Z tego powodu integrowano poszczególne dziedziny wiedzy, np. w zespołach przedmiotowych, w których uczniowie pogłębiali wiedzę o świecie, rozwijali swoją ciekawość poznawczą, ucząc się korzystania z narzędzi umożliwiających aktywność i ekspresję badawczą. W procesie dydaktycznym stosowano też zasadę indywidualizacji i stawiano przed uczniami zadania problemowe wymagające wykorzystania wiedzy w praktyce³⁷.

Podmiotowość ucznia odzwierciedlano w dobrych relacjach, każdy uczeń był zauważany, doceniany i nagradzany za uczciwą pracę. Należało jednak tłumaczyć uczniom istotną zasadę, że nie można dążyć do sukcesu i szczęścia, czyniąc z tego swój cel, ale zarówno sukces, jak i szczęście muszą wynikać z naszego zaangażowania w dzieło większe i ważniejsze od nas samych. Słowa te zakładały indywidualną drogę rozwoju obywatelskiego i chrześcijańskiego każdego ucznia. Pomocą w niej byli nauczyciele-wychowawcy, których cechowała otwartość na problemy uczniów, empatia, duża kultura osobista, życzliwość, takt i dyskrecja. Taki stosunek do wychowanków był podyktowany ich podmiotowością, dobrem, potrzebami i najlepiej pojętymi interesami.

Uczniowie, czując się dobrze w szkołach salezjańskich, wyrażali wielokrotnie satysfakcję z możliwości uczęszczania do nich, co wynika choćby z zebranych wspomnień absolwentów, którzy jednogłośnie doceniali walory wspomnianych placówek³⁸. Jeden z nich pisze: „Ta szkoła dała wiele, począwszy od edukacji, na wychowaniu religijnym kończąc. Nauczyciele znajdowali czas dla uczniów

³⁶ Por. *Toruń – szkoły niepubliczne. Katolicka Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego. Przewodnik po toruńskich szkołach podstawowych*, „Gazeta Wyborcza. Toruń” 4 III 2008, s. 7.; M. Nienartowicz, *To bardzo popularna szkoła o świetnej opinii*, „Nowości. Dziennik Toruński” 10 IV 2008; J. Wojciechowska-Narloch, *Szkoły prywatne. Decydują bezpieczeństwo i wyniki*, Raport Nowości, „Nowości. Dziennik Toruński” 20 III 2008; T. Strużanowski, *U nas jest Bosco. Toruńskie szkoły salezjańskie*, „Niedziela. Głos z Torunia”. Dodatek do katolickiego tygodnika „Niedziela”, 18 V 2008, nr 20(700).

³⁷ Por. Archiwum Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu (ArGTST), *Zadania dydaktyczne i wychowawczo-opiekunckie Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu na rok szkolny 2011/2012, Stosowanie indywidualizacji pracy – uczeń zdolny, uczeń o specyficznych potrzebach edukacyjnych*, pkt 1-8.

³⁸ Wśród uczniów wypowiadających na temat szkół znaleźli się: Michał Szubiński, Jędrzej Janiszewski, Tomasz Juźków, Patryk Dombrowski, Jędrzej Drażkowski, Katarzyna Demska. Por. *Wspomnienia o szkołach salezjańskich w Toruniu* (w zbiorach autora).

i byli cierpliwi, zawsze dokładali wielkich starań, by nas nauczyć. Wiele też działo się poza lekcjami. Kółka naukowe, dla młodszych chórek, lecz i starsi też mogli w nim uczestniczyć; sam pamiętam, jak grałem tam na gitarze; brałem udział w Szkolnym Kole Caritas, gdzie można było znaleźć ludzi, którzy chcą pomagać innym. Ale każdy z nas miał wspaniałą okazję do wzrastania i umacniania się w wierze³⁹.

Przestawione nieliczne przykłady wskazują na podmiotowość ucznia w procesie edukacyjnym wynikającym z miłości. Na ten temat wypowiedziała się Krystyna Ostrowska, twierdząc, że: „Tym, co wychowuje i przekształca, jest miłość. *Wychowanie jest sprawą serca*. Miłość to witamina, której każdy potrzebuje do rozwoju. Ten, kto nie jest kochany, zostaje człowiekiem niepewnym, zazdrosnym i niemającym jasnych poglądów. Ten zaś, kto jest kochany, wyrasta na człowieka spokojnego i mocnego, twórczego, wolnego i szczęśliwego⁴⁰. Podmiotowość ucznia, według Ostrowskiej, ma źródło w miłości do młodzieży, ponieważ potrzebuje ona twórczego poszukiwania nowych dróg i rozwiązań, mogących sprostać wymaganiom salezjańskiego systemu zapobiegawczego.

W przedstawianych dociekaniach warto też podkreślić konkretne przykłady z życia uczniów szkół salezjańskich. Na podmiotowość uczniów zwracano uwagę już w momencie przyjmowania ich do szkoły, proponując wysoki poziom kształcenia i dobrą atmosferę wychowawczą. Te charakterystyki systematycznie zwiększały możliwości wprowadzania lepszej oferty edukacyjnej. Dzięki takim zabiegom organizacyjnym wzrastało zainteresowanie szkołą, uczniowie bowiem osiąkali coraz wyższe wyniki w procesie zdobywania wiedzy. Fakt ten dokumentują np. księgi zapisów, z których wynika, że na miejsce w szkole podstawowej w Toruniu oczekuje ponad 600 dzieci⁴¹. W opinii rodziców, zapisanie dziecka do szkoły salezjańskiej przynosiło wiele korzyści przede wszystkim ze względu na wysoki poziom kształcenia, bogatą ofertę zajęć językowych i pozalekcyjnych oraz wyposażenie w nowoczesne sale lekcyjne⁴².

Uczniowie chętnie dzielili się ze swoimi kolegami zdolnościami, umiejętnościami i zainteresowaniami. Poznawali też szkolny system wychowawczy, dzięki czemu łatwiej się włączali w różnorodną działalność społeczną. W placówce otwarcie deklarowano światopogląd religijny. Ścisłe współpracowano

³⁹ Relacja Patryka Dombrowskiego, absolwenta Katolickiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu z 6 V 2012 (w zbiorach autora).

⁴⁰ Dekalog wychowawczy opracowany przez psychologa, prof. Krystynę Ostrowską, został umieszczony w informatorze promującym szkoły salezjańskie w Toruniu w roku 2004.

⁴¹ Por. ArSST, *Wykaz uczniów zapisanych do szkół salezjańskich w Toruniu*. W sekretariacie szkoły znajduje się lista (zeszyt dla szkoły podstawowej i dla gimnazjum), w którym są zapisywane dzieci do obu szkół.

⁴² M. Nienartowicz, *To bardzo popularna szkoła o świetnej opinii*.

z kapłanami i katechetami parafii, z których pochodzili uczniowie. Dążono, aby współpraca ta przynosiła pozytywne owoce wszystkim instytucjom, tj. rodzinie, parafii i szkole⁴³.

2.2. UCZEŃ W ŚWIETLE DOKUMENTÓW SZKOLNYCH

Z analizy dokumentów szkół salezjańskich w Toruniu wynika, że uczeń miał wiele praw i obowiązków. Jednym z podstawowych praw było korzystanie z właściwie zorganizowanego procesu kształcenia. Pod pojęciem „właściwie zorganizowany” należy rozumieć głównie wyposażenie sali lekcyjnej oraz przygotowanie merytoryczne nauczycieli prowadzących proces edukacyjno-dydaktyczny. Według statutu proces ten winien się odbywać w atmosferze życzliwego i podmiotowego traktowania. Wychowankowie podczas nauki w szkole mogli swobodnie wyrażać swoje myśli i przekonania oraz rozwijać zainteresowania i osobiste uzdolnienia⁴⁴. W ramach rozwoju osobowości uczniów proponowano różnorodne koła zainteresowań. Powoływano do istnienia takie koła, które interesowały wychowanków i pozwalały na ich integralny rozwój. Nie świadczy to, że raz powołane koło musiało funkcjonować wiele lat. Zdarzało się bowiem, że niektóre zajęcia wygasły, a pojawiały się nowe⁴⁵.

W procesie dydaktycznym szczególnie wspomagano tych wychowanków, którzy mieli problemy w nauce; w tym celu organizowano zajęcia wyrównawcze. Z przeprowadzonych badań wynika, że uczestnictwo w takich zajęciach pozwalało uczniom osiągać coraz lepsze wyniki. Pozytywną stroną tych zajęć były niewielkie grupy, w których można było dostosować tempo nauczania do możliwości dzieci⁴⁶. Uczniowie mieli również prawo do reprezentowania szkoły w olimpiadach przedmiotowych i innych konkursach. Uczestnictwo w nich mobilizowało wychowanków do systematycznej nauki i pogłębiania wiedzy. Chętnie też uczestniczono w życiu szkoły, szczególnie poprzez działalność w samorządzie. W ten sposób podkreślano prawo do zrzeszania się w organizacjach uczniowskich,

⁴³ Por. ArGTST, Regulamin rekrutacji Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu, pkt 2-3.

⁴⁴ Por. Archiwum Katolickiej Szkoły Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu (ArKSPTST), *Statut Katolickiej Szkoły Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu*, VI. Uczniowie szkoły, § 31, pkt 1, ust. 1-4.

⁴⁵ W szkołach salezjańskich ze spisu zamieszczonego na stronie internetowej wynika, że odbywa się ponad 60 różnych zajęć pozalekcyjnych dla różnych grup wiekowych (gimnazjum – 25 i szkoła podstawowa – 39). Por. <http://www.torun.salezjanie.pl/gimnazjum/gim-kola.html> [20.03.2014].

⁴⁶ Por. ArGTST, *Statut Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu*, 2007, VI. Uczniowie szkoły, § 31 pkt 6.

społecznych i młodzieżowych⁴⁷. Wychowankowie szkoły mieli prawo do obiektywnej i jawnej oceny swoich postępów w nauce. Aby usprawnić i wyjaskrawić ten aspekt, nauczyciele korzystali z Wewnętrznszkolnego Systemu Oceniania, który ustalał szczegółowe zasady oceniania oraz przedstawiał propozycje różnorodnych instrumentów pomiaru dydaktycznego⁴⁸.

Omawiając prawa ucznia, nie sposób nie wspomnieć o nagrodach i wyróżnieniach, które w społeczności szkolnej bardzo mocno wpływały na motywację, zarówno pod względem wychowawczym, jak i dydaktycznym. Oficjalne nagrody mogły być przyznawane przez Dyrektora Szkoły, Radę Pedagogiczną oraz wychowawcę. Kryteriami do nagradzania uczniów były: rzetelna nauka, praca społeczna, wzorowa postawa, wybitne osiągnięcia naukowe, sportowe, artystyczne, a także 100% frekwencji. Nagrody mogły być dawane osobom, które wykazały się również niezwykłą dzielnością i odwagą⁴⁹. Formy nagród były bardzo różne. Najczęściej udzielano uczniom pochwały wychowawcy klasy lub dyrektora w obecności całej społeczności uczniowskiej, przekazywano drobne nagrody rzeczowe i pamiątkowe dyplomy. Na zakończenie roku szkolnego zaś niektórzy uczniowie otrzymywali książki z dedykacją, dyplomy ucznia, list pochwalny lub tytuł „Najlepszego Ucznia Szkoły”⁵⁰.

Na potrzeby właściwego nagradzania został opracowany Regulamin przyznawania tytułu „Najlepszego Absolwenta Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu” – „Primus inter Pares”, oraz „Najlepszego Absolwenta Salezjańskiej Szkoły Podstawowej w Toruniu” – „Primus inter Pares”⁵¹. Uczeń był nagradzany w ten sposób za wzorowe przestrzeganie Statutu szkoły i trzykrotne uzyskanie w klasyfikacji rocznej średniej ocen co najmniej 5.0. W kryteriach podkreślono rozwój intelektualny, udział w olimpiadach i konkursach, godne reprezentowanie szkoły oraz aktywny i twórczy udział w organizacjach szkolnych i pozaszkolnych⁵². Najlepsi uczniowie szkół wpisywali się do tzw. Złotej Księgi Najlepszych Absolwentów⁵³.

⁴⁷ Por. tamże, § 31 pkt 2. Cele, zadania i formy organizacyjne działalności organizacji uczniowskich, społecznych i młodzieżowych określają statuty bądź regulaminy tych organizacji, które są przyjęte i zatwierdzone przez Dyрекcję szkoły i uzgodnione z przedstawicielem Towarzystwa Salezjańskiego.

⁴⁸ Por. ARKSPTST, *Wewnętrznszkolny System Oceniania Katolickiej Szkoły Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu*.

⁴⁹ Por. tamże, § 33 pkt 2.

⁵⁰ Tamże, § 33 pkt 3.

⁵¹ ARSST, *Regulamin przyznawania tytułu „Najlepszego Absolwenta Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu” – „Primus inter pares”; Regulamin przyznawania tytułu „Najlepszego Absolwenta Salezjańskiej Szkoły Podstawowej w Toruniu” – „Primus inter pares”*.

⁵² Por. tamże, art. 1, pkt 1-6.

⁵³ Por. tamże, art. 3, pkt 1-3.

Obowiązkiem ucznia było uczestniczenie w życiu szkoły, które charakteryzowało się odpowiednią kulturą w stosunku do nauczycieli, pracowników administracji, obsługi i innych osób, ale przede wszystkim do uczniów. Relacje międzysobowe nigdy nie mogły naruszać godności osobowej drugiego człowieka. Należało też troszczyć się o zdrowie i bezpieczeństwo w szkole. Ten aspekt dotyczył np. zakazu stosowania w placówce różnorodnych używek⁵⁴. Uczniowie byli zobowiązani do szanowania własności szkolnej i osobistej, dbając jednocześnie o ład i porządek w placówce⁵⁵. Nie mogli też używać telefonów komórkowych podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych i przerw. Wychodzono z założenia, że podczas zajęć telefon komórkowy nie jest potrzebny, a w razie konieczności w kontaktach pośredniczył sekretariat szkoły.

W szkołach salezjańskich od uczniów wymagano schludnego wyglądu, o czym traktował szczegółowo np. „Regulamin Szkolny dla GTS”. Opisano w nim strój uczniowski, który podzielono na „codzienny strój szkolny” i „strój galowy”⁵⁶. Jeden z uczniów w swoich wspomnieniach o szkole napisał: „poprzez noszenie mundurków kształtowaliśmy w sobie dyscyplinę, ale również podkreślaliśmy prestiż szkoły”⁵⁷. Z wypowiedzi tej dowiadujemy się, że stroje proponowane uczniom przynosiły im chlubę.

W trosce o jakość procesu wychowawczego poświęcano w szkole wiele czasu kulturze osobistej. Wśród najbardziej zaznaczanych aspektów były: odpowiednie zwracanie się do osób dorosłych i swoich kolegów, używanie poprawnej polszczyzny, nieużywanie obraźliwych epitetów czy wulgaryzmów⁵⁸. Wychowanie integralne miało też na celu uczenie wychowanków dyscypliny i bezpieczeństwa. Działania zapobiegawcze sprawiały, że w szkolnym systemie nie stosowano kar, choć zdarzało się, że trzeba było interweniować zdecydowanie. Czyniono to jednak w taki sposób, aby uczeń zauważył problem i sam chciał go naprawić⁵⁹. Wymie-

⁵⁴ Por. ArGTST, *Regulamin praw i obowiązków ucznia Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu. Obowiązki ucznia*, pkt 9.

⁵⁵ Por. tamże, pkt 26.

⁵⁶ Por. ArGTST, *Regulamin szkolny Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu*, pkt 2, ust. b, c, d.

⁵⁷ Relacja Tomasa Jużków, absolwenta Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu, z 7.10.2012 r. (w zbiorach autora).

⁵⁸ Por. ArGTST, *Regulamin Szkolny Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu*, pkt 9, ust. a-e.

⁵⁹ Na temat kar pedagog R. Weinschenk pisze: „Zaufanie wychowawcy względem wychowanka stanowi zawsze pewne ryzyko. Nie można w tym przypadku liczyć na pewny sukces, a raczej należy wkalkulować możliwości poniesienia porażki. W tego rodzaju krytycznych sytuacjach wychowawcy grozi niebezpieczeństwo błędnego reagowania i działania, co w przeciągu kilku chwil jest w stanie zniszczyć lub silnie obciążyć pozytywną relację będącą owocem wielotygodniowej pracy. W przypadku ks. Bosko kary pozostają zasadniczą sprzecznością, gdy chodzi o jego *wolny od kar* system

nione przykłady pokazują, że za każdą reakcją nauczyciela kryły się konkretne interesy ucznia. Niektóre z przedstawionych kwestii mogą wydawać się banalne, ale gdy się spojrzy na „mapę problemów” polskiej szkoły, wówczas przekonamy się, iż respektowanie szczegółowych zasad w szkole pomogąło w usprawnieniu zajęć i uznaniu podmiotowości ucznia.

2.3. ZAANGAŻOWANIE SPOŁECZNE UCZNIÓW

We współczesnych szkołach stawia się mocno na samorządność. Wychowankowie w ten sposób uczą się odpowiedzialności, zarządzania, odpowiednich relacji z rówieśnikami i nauczycielami. W szkołach salezjańskich uczniowie mieli okazję czynnie działać w ramach Samorządu Uczniowskiego, złożonego ze wszystkich uczniów uczęszczających do szkoły. Każdego roku organizowano wybory do Rady Samorządu Uczniowskiego (RSU), wybierając osoby, które reprezentowały wychowanków⁶⁰. Rada ta działała w ramach warunków określonych przez Statut szkoły, np. przedstawiała Radzie Pedagogicznej lub dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich istotnych sprawach dotyczących podstawowych praw uczniów. Reprezentanci samorządu często kontaktowali się z dyrekcją szkoły, w celu organizowania pomocy niektórym uczniom oraz stwarzania jak najlepszych warunków do nauki⁶¹.

Wśród najważniejszych zadań RSU wymieniano rozwój demokratycznych form współdziałania uczniów i wzajemne wspieranie się poprzez różne rodzaje aktywności. W praktyce uczniowie mogli sugerować formę tworzenia kół zainteresowań i organizować szkolne i pozaszkolne imprezy. Uczniowie w tych działaniach okazywali się dojrzałością, kompetencjami i osobistą dyscypliną⁶². Przedstawiciele uczniów mogli uczestniczyć w niektórych posiedzeniach Rady Pedagogicznej⁶³. Tworzono też wewnętrzne dokumenty regulujące życie placówki i własne fundusze, co odbywało się przy pomocy opiekuna Rady Samorządu Uczniowskiego⁶⁴. Wprowadzano wiele różnych innowacji dzięki „skrzynce pomysłów”, która pomagała uczniom w stawianiu się kreatywnymi, aktywnymi i obowiązkowymi w swoich zadaniach. W celu bliższego zaznajomienia się z sytuacją uczniów przygotowano

wychowawczy. Pomimo ogólnego przekonania głoszącego, że kary w wychowaniu przynoszą więcej szkody niż pożytku, toczy się na ten temat dyskusja wywołana praktycznymi doświadczeniami”.

R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, s. 128.

⁶⁰ Por. ArGTST, *Statut GTS*, 1997, § 14, pkt 1, Samorząd Uczniowski.

⁶¹ Por. Tamże, § 14, pkt 2, Rada Samorządu Uczniowskiego, ust. 1 i 2.

⁶² Por. ArGTST, *Statut GTS*, 1997, ust. 4.

⁶³ Zob. tamże, ust. 5.

⁶⁴ Zob. tamże, ust. 6.

ankiety, będące ciekawą motywacją do dyskusji o zaangażowaniu się w pracę na rzecz szkoły. Kreatywność uczniów pozwalała na wprowadzenie w szkole tzw. słodkiego dnia. Organizowano też zabawy andrzejkowe, szkolne mikołajki, „Wieczór talentów”, Wigilię, festyn rodzinny i inne działania wpływające twórczo na rozwój uczniów i dobrą atmosferę w szkole⁶⁵.

3. WSPÓŁCZESNE WYZWANIA EDUKACJI INTEGRALNEJ W SZKOLNICTWIE SALEZJAŃSKIM

Współczesne wyzwania wychowania integralnego w szkołach salezjańskich prowadzą do refleksji skupiającej się na uczniu. Jego podmiotowość inspiruje do odnowienia spojrzenia na szkołę XXI wieku pod kątem organizacji, kształcenia, profesjonalizmu wychowania i ewangelizacji. W procesie tym potrzebny jest spójny kontekst wychowania ku wartościom ludzkim i chrześcijańskim, dlatego w szkole winna być czytelnie opracowana dokumentacja wychowawcza, w postaci efektywnych regulaminów i programu wychowawczego. Widzi się też konieczność pogłębiania indywidualnego podejścia w relacjach międzyosobowych, dzięki którym uczniowie zdobywają doświadczenia i wspomnienia wpływające na weryfikowanie swojego życia oraz szukanie odpowiedzi na naglące pytania. Edukacja integralna w szkołach salezjańskich powinna też wprowadzać dzieci i młodzież w istotę samodzielności, samokontroli, odpowiedzialności, co z kolei niesie możliwość współpracy w społeczności szkolnej i lokalnej.

Współczesna sytuacja społeczno-polityczna i kulturowa w Polsce i Europie coraz bardziej pokazuje, że kształcenie i wychowanie nowych pokoleń wymaga dużego poświęcenia. Stawia ona przed uczniami obiecującą przyszłość, ale też niesie wiele niepokoju, spowodowanego kryzysem wartości chrześcijańskich. Naśladowanie nihilistycznego stylu życia nie prowadzi ucznia do autentycznego szczęścia. Zauważa się ciągle za mało dialogu angażującego autonomiczne myślenie i pasji wychowawczych, niosących satysfakcję z przebywania ucznia z nauczycielem. Doświadczając realiów, należy kształtować wychowanków szkół do zdolności realistycznego myślenia, dojrzałości emocjonalnej i umiejętności budowania więzi międzyosobowych. Często rodzice i pedagodzy nie zdają sobie sprawy, że w codziennym środowisku otacza nas „wielu wychowawców”, mających wpływ na kulturę i życie uczniów. Zauważając różne symptomy działań nurtów liberalistycznych, należy inwestować w szkolną edukację, kształtując odpowiedni model wychowawczy, który będzie umiejętnie przeciwdziałiał nierównościom i patologiom społecznym.

⁶⁵ ArKSPTST, *Plan pracy samorządu szkolnego w Katolickiej Szkole Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu w roku szkolnym 2007/2008*.

3.1. ZADANIA EDUKACYJNO-PASTORALNE

W realizacji zadań edukacyjno-pastoralnych w szkołach salezjańskich dużą rolę odgrywają salezjanie wraz z gronem pedagogicznym. Codzienny charakter ich pracy wskazuje na dojrzałą miłość do dzieci i młodzieży, wyrażającą się w trosce o powierzonych im uczniów. W wykonywaniu wskazanych zadań są oni zobowiązani do posługiwania się zrozumiałym językiem słów i gestów. Coraz bardziej należy akcentować wartości moralne, etyczne i społeczne, pozwalające na świadomy wybór kierunków życiowych. Głównym celem działań edukacyjno-pastoralnych instytucji salezjańskich jest integralny rozwój młodego człowieka, prowadzący do pogłębiania życia religijnego. System ten wprowadza program wychowawczo-duszpasterski w szkole. Niesie on wiele dobra, ale prowadzi równocześnie do refleksji na temat przyszłości Polski, Europy i świata. Troska o właściwą integrację młodzieży jest wieloaspektowa, zawiera bowiem solidarność, dobroć, miłość, odpowiedzialność, akceptację, sprawiedliwość. Według katolickiej nauki społecznej człowiek jest wielkim darem dla innych i jako dar jest równocześnie zobowiązany do wzajemnej pomocy i współpracy. W tej integracji rodzi się potrzeba zgodnego współdziałania dla dobra każdej osoby i dobra wspólnego całej społeczności⁶⁶.

Współczesne szkoły salezjańskie, przyjmując założenia 23. Kapituły Generalnej, rozwijają w uczniach tzw. salezjańską duchowość młodzieżową, która w stosunku do wiary wyszczególnia kilka podstawowych zadań, a wśród najbardziej istotnych: 1) pomaganie młodzieży właściwie dowartościować wymiar codzienności w życiu; 2) pokazanie źródła prawdziwej „radości i optymizmu”; 3) wskazanie na środki niezbędne do trwania w „przyjaźni z Chrystusem”; 4) rozbudzenie w nich „świadomości wspólnoty kościelnej”; 5) wdrażanie postawy „odpowiedzialnej służby”. Program ten zaprasza nauczycieli i rodziców do świadomego towarzyszenia młodzieży i dzielenia się z nią doświadczeniami prowadzącymi do rozwoju człowieczeństwa na miarę Jezusa Chrystusa⁶⁷. Ważnym jego warunkiem jest dobrze prowadzone duszpasterstwo szkolne, umiejętnie pokazujące wiarę jako możliwość prawdziwego rozwoju ludzkiego. Ze względu na dzisiejszą rzeczywistość, w której zauważamy szybkie zmiany społeczno-kulturowe, należy ciągle uaktualniać założenia edukacyjno-pastoralne⁶⁸.

⁶⁶ Por. J. Koperek, A. Koperek, *Rozwój integralny i solidarność międzyludzka warunkiem i drogą do pokoju*, w: J. Mazur (red.), *Rozwój i dobro wspólne. Dyskusja w 25-lecie encykliki „Sollicitudo rei socialis” Jana Pawła II*, WN UPJP2, Kraków 2012, s. 142.

⁶⁷ Por. Kapituła Generalna 23 Salezjanów Księdza Bosko, Kraków 1990, nr 161-180.

⁶⁸ Dicastero per la Pastorale Giovanile Salesiana, *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, ed. F. Attard, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma 2014.

Według wskazań myśli kolejnych kapituł generalnych salezjanów, a szczególnie 26. Kapituły Generalnej, należy pogłębiać związek edukacji i ewangelizacji, aktualizując jednocześnie system zapobiegawczy w odniesieniu do zmienionych warunków kulturowych. Refleksja ta zachęca do tworzenia i rozwoju specjalnych miejsc dla młodzieży, w których można się spotykać i kształtować ich osobowości. Innym zadaniem wychowawczo-pastoralnym jest odnowienie wymiaru katechetycznego, ukierunkowującego działalność ewangelizacyjną stosownie do potrzeb uczniów i ich rodzin⁶⁹.

3.2. ZADANIA EDUKACYJNO-DYDAKTYCZNE

Współczesne przemiany w społeczeństwie europejskim, przejawiające się w globalizacji, masowym konsumpcjonizmie, również w edukacji, i w postępie technicznym, mają duży wpływ na procesy nauczania. Dzisiejsze społeczeństwo wiedzy i specjalizacji staje się modelem i stereotypem tworzenia bogactwa materialnego, które nie daje szczerzej radości ani pokoju wewnętrznego. Powoduje ono raczej ciągle powiększającą się plagę depresji. Myśli te prowadzą do refleksji: jak wychowywać i kształcić w szkołach katolickich?⁷⁰ W odpowiedzi należy podkreślać problematykę etyki polegającą na budowaniu społeczeństwa potrafiącego się integrować wokół wyznaczonych celów, norm czy idei⁷¹. Taka integracja ma służyć kształtowaniu dojrzałej postawy w środowisku lokalnym i poza nim. W odpowiednim środowisku młody człowiek, czując się kochany miłością bezinteresowną, przyjmuje nawet życzliwe napomnienia. Taka relacja rodzi zaufanie wpływające na integrację, przejawiającą się w akceptacji, trosce i miłości⁷².

Zadania dydaktyczne w szkolnictwie odgrywają dużą rolę, szczególnie w przygotowywaniu uczniów do egzaminów i konkursów, dzięki czemu szkoły mogą oficjalnie ukazać się jako dobre i efektywne⁷³. Odpowiednio pojęte nauczanie szkolne wpisuje się w cele wychowawcze i wspiera osobowość ucznia. Zadanie to jednak nie może urastać do najważniejszego w placówce. Wysoka pozycja w rankingach nie gwarantuje jeszcze dobrej atmosfery w szkole. Kształcenie rozwija

⁶⁹ Kapituła Generalna 26 Salezjanów Księdza Bosko, *Da mihi animas ceatera tolle*, w: *Dokumenty Kapituły 26*, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 2008, s. 33-37.

⁷⁰ Por. M. Catterin, *L'Insegnamento della Religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Marcianum, Venezia 2013, s. 492-506.

⁷¹ Por. S. Metrycki (red.), *Etos współczesnego nauczyciela. Materiały z Sympozjum dla Nauczycieli i Wychowawców Salezjańskich Szkół i Ośrodków Wychowawczych*, Typo-Offset, Piła 2006.

⁷² Por. Archiwum Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Pile (dalej: ArGTSP), *Statut Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego im. św. Dominika Savio w Pile*, § 13, pkt 2.

⁷³ Por. F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Impuls, Kraków 2004, s. 17.

kulturę, ale nie może się ograniczać jedynie do przekazu wiedzy, lecz winno być połączone z życiem i świadectwem nauczycieli.

W sektorze dydaktyczno-wychowawczym szkoły powinny się przygotowywać dokumenty programowo-organizacyjne, mające na celu dobre przygotowanie uczniów. W dokumentach nie mogą istnieć bezduszne paragrafy, ale wskazówki co do profesjonalnego przeprowadzania procesu edukacyjno-dydaktycznego⁷⁴. W tym procesie ważna jest umiejętność motywowania ucznia, indywidualizacji nauczania, stosowania metod, technik i środków dydaktycznych⁷⁵. Łatwiej jest tak czynić wówczas, gdy zna się potrzeby wychowanków, ich rodzin i środowiska⁷⁶. Należy więc odwoływać się do podstaw antropologicznych i analizy pedagogicznej, wskazując na złożoną praktykę i teorię oraz konieczność jej doskonalenia. Dzięki zwiększeniu oferty formacyjnej szkoły salezjańskie można nazwać szkołami aktywnymi. Stanowią one typ placówek przedsiębiorczych, które osiągają równowagę w okresie zmian oświatowych i społecznych. Szkoły dobrze przystosowują się do lokalnego środowiska, w którym odgrywają ważną rolę. W pracy wychowawczej szkoły są ważnym elementem tworzenia dobrych relacji między uczniem a nauczycielem, polegających na wzajemnym wsparciu i zrozumieniu chrześcijańskich wartości edukacyjnych. Z obserwacji wynika, że praca nauczycieli-wychowawców w szkole miała znamiona dobrowolności, spontaniczności i profesjonalności, które brały się z przekonania, że wspólna praca jest bardziej efektywna i satysfakcjonująca. Takie spojrzenie edukacyjno-dydaktyczne odpowiada wymogom nowoczesnego społeczeństwa, które docenia istnienie placówek salezjańskich w środowisku polskim. Należy zatem podkreślić, że wyzwania stojące przed dzisiejszymi szkołami salezjańskimi zakładają zasadnicze zmiany w kulturze, relacjach międzyludzkich, strukturach i strategiach.

ZAKOŃCZENIE

Uczeń w szkolnictwie salezjańskim jest podmiotem, wobec którego szkoły pełnią funkcję edukacyjno-dydaktyczną i kulturotwórczą na podstawie światopoglądu chrześcijańskiego. W procesie edukacyjnym zapewnia się uczniom wszechstronny rozwój moralno-etyczny, emocjonalny, intelektualny i duchowy. Celem

⁷⁴ Por. ArGTST, Zadania dydaktyczne i wychowawczo-opiekuńcze Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu na rok szkolny 2011/2012, Stosowanie indywidualizacji pracy – uczeń zdolny, uczeń o specyficznych potrzebach edukacyjnych, pkt. 1-8.

⁷⁵ Por. Archiwum Szkół Salezjańskich w Szczecinie, Hospitacje diagnozujące w II semestrze roku szkolnego 2006/2007 w szkołach salezjańskich w Szczecinie.

⁷⁶ Por. G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Gdańsk 2005, s. 36-44.

działalności salezjańskich placówek jest najpełniejsze przygotowanie uczniów do podjęcia zadań czekających ich w życiu obywatelskim, społecznym i rodzinnym. Kształtowanie to jest procesem dojrzewania. Ma on charakter relacji pomiędzy mistrzem a uczniem – osoba oddziałująca i osoba jako podmiot oddziaływania wchodzą ze sobą w relacje oparte na zasadzie dialogu, w którym decydującą rolę odgrywają: przekaz, słuchanie i zaufanie. Przekaz winien być jasny i precyzyjny, wolny od osądu drugiej osoby, kierujący się własnym doświadczeniem i życiową mądrością mistrza. Słuchanie zaś to zdolność człowieka do odbioru przekazywanych treści, której cechami powinny być: skupienie się na przekazicielu treści, unikanie polemik oraz wprowadzanie usłyszaných treści w życie. Wreszcie zaufanie pomiędzy nauczycielem a uczniem zasadza się na wzajemnym szacunku, bez którego żadna formacja nie jest możliwa⁷⁷.

W szkołach salezjańskich uczniowie wychowywani są do wiary i osobistej więzi z Bogiem, do krytycznej oceny siebie i umiejętności pracy nad sobą. W programach wychowawczych podkreśla się wychowanie do wartości ewangelicznych, odpowiedzialności za własne życie i rozwój. Buduje się w uczniach świadomość i konieczność uczestnictwa w życiu społecznym, podejmowania zadań, odpowiedzialności w rodzinie, w Kościele i w ojczyźnie. Podkreśla się też szacunek dla wartości intelektualnych i krytycznego spojrzenia na rzeczywistość⁷⁸. Szkoły salezjańskie dbają także o bezpieczeństwo w placówce, pozostawiając jednocześnie młodzieży pewną swobodę we własnej działalności, szczególnie w inicjatywach młodzieżowych, liturgicznych oraz w organizacji uroczystości szkolnych i narodowych. W celu usprawniania pracy wychowawczej opiera się działania na pedagogice salezjańskiej i przykładach patronów: św. Jana Bosko, św. Dominika Savio i Najświętszej Mari Panny Wspomożenia Wiernych. Postaci te miały duży wpływ na wychowanie integralne w wymiarze antropologicznym i duchowym. Upowszechniano w nim również kulturę fizyczną i turystykę, podnoszenie sprawności fizycznej i stanu zdrowia.

Podmiotowość ucznia w szkolnym systemie wychowawczym najbardziej zauważano dzięki „asystencji”. W terminologii salezjańskiej jest to ciągła obecność wychowawcy wśród wychowanków. Obecność ta to organizowanie zajęć w taki sposób, aby młodzi nie mieli czasu się nudzić.

Podsumowując, można zauważyć, że wszystkie działania osób pracujących w szkolnictwie salezjańskim dążą do ciągłego poszerzania horyzontów edukacyjnych na rzecz wychowanka. Czyni się wiele, aby współczesna szkoła była inspiro-

⁷⁷ Por. M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, tłum. A. Błaż, GWP, Gdańsk 2002, s. 28-29.

⁷⁸ ArGTST, Program wychowawczy Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu, II. Postanowienia szczegółowe, pkt. 4.

wana Ewangelią i zaangażowaniem we wspólnocie Kościoła, a w programie wychowawczym, aby zawsze łączono wychowywanie, kształcenie i formację religijną, która pomaga uczniowi znajdować odpowiedzi na pytania o sens i cel jego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Archiwum Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Pile (ArGTSP), Statut Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego im. św. Dominika Savio w Pile.
- Archiwum Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu, (ArGTST), Zadania dydaktyczne i wychowawczo-opiekuńcze Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu na rok szkolny 2011/2012.
- Archiwum Katolickiej Szkoły Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu (ArKSPTST), Szkoła salezjańska w Europie, *Karta Tożsamości*.
- Archiwum Szkół Salezjańskich w Szczecinie (ArSSS), Hospitacje diagnozujące w II semestrze roku szkolnego 2006/2007 w szkołach salezjańskich w Szczecinie.
- Archiwum Szkół Salezjańskich w Toruniu (ArSST), Wykaz uczniów zapisanych do szkół salezjańskich w Toruniu.
- ArGTST, Program wychowawczy Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu.
- ArGTST, Regulamin Praw i obowiązków ucznia Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu.
- ArGTST, Regulamin Rekrutacji Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu.
- ArGTST, Regulamin Szkolny Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu.
- ArGTST, Statut Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu.
- ArGTST, Zadania dydaktyczne i wychowawczo-opiekuńcze Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu na rok szkolny 2011/2012.
- ArKSPTST, Plan pracy samorządu szkolnego w Katolickiej Szkole Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu w roku szkolnym 2007/2008.
- ArKSPTST, Statut Katolickiej Szkoły Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu.
- ArKSPTST, Wewnątrzszkolny System Oceniania Katolickiej Szkoły Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu.
- ArSST, Regulamin przyznawania tytułu „Najlepszego Absolwenta Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu” – „Primus Inter Pares”;
- ArSST, Regulamin przyznawania tytułu „Najlepszego Absolwenta Salezjańskiej Szkoły Podstawowej w Toruniu” – „Primus Inter Pares.
- Auffray A., *Św. Jan Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2000.
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Impuls, Kraków 2004.
- Bosco G., *Il sistema preventivo*, Elledici, Torino 1998.
- Bosco G., *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales. Dal 1815 al 1855*, ed. A. da Silva Ferriera, LAS, Roma 1991.
- Bosco G., *Vite dei Giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone*.
- Bosko J., *Wspomnienia oratorium*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2002.

- Bosco T., *Życie Mamy Małgorzaty. Mamy księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2006.
- Braido P., *L'esperienza pedagogica di don Bosco nel suo divenire*, w: C. Nanni (red.), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze. Atti del 5° Seminario di Orientamenti Pedagogici, Venezia-Cini, 3-5 ottobre 1988*, LAS, Roma 1989, s. 32-40.
- Braido P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1999.
- Braido P. (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1999.
- Bricolo F., *La pratica della educazione cristiana del P. A. Monfart marista*, Topografia Editrice dei Figli di Maria, Roma 1891.
- Catterin M., *L'Insegnamento della Religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Marcianum, Venezia 2013.
- Dalgiewicz M. (red.), *Pojęcie „edukacja” odnosi się nie tylko do oświaty [...], ale do pełnej formacji osoby. Materiały edukacyjno-formacyjne z XX Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra, 3-5 XII 2009*, Wyd. AA, Warszawa 2010.
- Dicastero per la Pastorale Giovanile Salesiana, *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, ed. F. Attard, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma 2014.
- Francesco, Esortazione Apostolica, *Evangelii gaudium*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2013, n. 24, s. 24-25.
- Francesco Besucco*, Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo, LAS, Roma 2012.
- Jan Paweł II, *Ojciec i Nauczyciel młodzieży. List Ojca Świętego Jana Pawła II w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*, Topografia Poliglotta Vaticana, Watykan 1988.
- Kapituła Generalna 23 Salezjanów Księdza Bosko, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 1990, nr 161-180.
- Kapituła Generalna 26 Salezjanów Księdza Bosko, *Da mihi animas ceatera tolle, Dokumenty Kapituły 26*, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 2008.
- La pratica della educazione cristiana del P. A. Monfart della Società di Maria*, Roma 1879.
- Le R. P. Antoine Monfart religieux de la Société de Marie*, Bar-le-Duc, 1898.
- Lemone G.B., Amadei A., Ceria E. (ed.), *Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco* (MB), San Benigno-Torino 1898-1948, t. XIII, rozdz. IX, s. 292; MB, t. VI, rozdz. XLVII, s. 548.
- Majewski M. (red.), *Wychowanie chrześcijańskie w duchu Jana Bosko*, Inspektorat Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 1988.
- Mazur J. (red.), *Rozwój i dobro wspólne. Dyskusja w 25-lecie encykliki „Sollicitudo rei socialis” Jana Pawła II*, Kraków 2012.
- McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, tłum. A. Błaz, GWP, Gdańsk 2002.
- Metrycki S. (red.), *Etos współczesnego nauczyciela. Materiały z Sympozjum dla Nauczycieli i Wychowawców Salezjańskich Szkół i Ośrodków Wychowawczych*, Typo-Offset, Piła 2006.
- Nienartowicz M., *To bardzo popularna szkoła o świetnej opinii*, „Nowości. Dziennik Toruński”, 10 kwietnia 2008.

- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Gdańsk 2005.
- Poniewierski J. (red.), *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkół katolickich i wychowania*, Wydawnictwo AA, Kraków 2009.
- Popowski R., Wilk S., Lewko M. (red.), *75 lat działalności Salezjanów w Polsce. Księga pamiątkowa*, Towarzystwo Salezjańskie, Łódź–Kraków 1974.
- Relacja Patryka Dombrowskiego, absolwenta Katolickiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu z 6.05.2012 (w zbiorach autora).
- Relacja Tomasza Jużków, absolwenta Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Toruniu z 7.10.2012 r. (w zbiorach autora).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 31 I 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. z 2002 r. Nr 10, poz. 96 (wraz z późniejszymi zmianami).
- Rynio A. (red.), *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Soja S., Zawadzka C., Zawadzki Z., *Mały słownik włosko-polski, polsko-włoski*, WP, Warszawa 2003.
- Stella P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, t. II: *Mentalità religiosa e spiritualità*, Zurigo, PAS Verlag, Roma 1969.
- Stella P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. La canonizzazione (1888-1934)*, LAS, Roma 1988.
- Struzanowski T., *U nas jest Bosco. Toruńskie Szkoły Salezjańskie*, w: „Niedziela. Głos z Torunia”. Dodatek do katolickiego tygodnika „Niedziela”, 18 V 2008, nr 20(700).
- Szkoły niepubliczne. Katolicka Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego. Przewodnik po toruńskich szkołach podstawowych*, „Gazeta Wyborcza. Toruń”, 4 III 2008, s. 7.
- Weinschenk R., *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1996.
- Wierzbicki M., *Nauczyciel w szkole salezjańskiej*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2011.
- Wilk S., *Sto lat apostołstwa salezjańskiego w Polsce (1898-1998)*, Lublin–Warszawa 1998.
- Wirth M., *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000.
- Wojciechowska-Narloch J., *Szkoły prywatne. Decydują bezpieczeństwo i wyniki. Raport „Nowości”*, „Nowości. Dziennik Toruński” 20 III 2008.

s. JOANNA TERESA KORZENIEWSKA

Wychowanie integralne – drogą ku zmartwychwstaniu

Integral education – the way towards resurrection

ABSTRACT

The pedagogy of resurrection assumes a comprehensive, integral child development. Integral education is the path to resurrection, it is showing to a pupil the ways of God's love, God's plans and intentions. During the upbringing process, a child discovers the truth about God, who is love, about oneself – a man tainted by sin and weakness, about the world and other people, in the end they can respond to this God's love with love. The teacher in the resurrection system is a person who accompanies the child in discovering God's thoughts, in the toil of learning and self-transformation. So the ultimate aim is God and the union with Him gives true happiness, which every human heart longs for.

Pedagogika zmartwychwstańska zakłada wszechstronny, integralny rozwój dziecka. Wychowanie integralne w duchu zmartwychwstańskim – zgodnie z charyzmatem Zgromadzenia – to droga ku zmartwychwstaniu, to prowadzenie wychowanka drogami Bożej miłości, Bożych planów i zamiarów. W procesie wychowania dziecko odkrywa prawdę o Bogu, który jest Miłością, o sobie – skażonym grzechem i słabością – o świecie i innych ludziach, by w rezultacie odpowiedzieć miłością na tę Bożą miłość. Wychowawca w systemie zmartwychwstańskim to osoba, która towarzyszy dziecku w odkrywaniu Bożej myśli w nim ukrytej, w trudzie poznawania i przemiany siebie. Celem ostatecznym jest więc Bóg, a jednocześnie z Nim daje prawdziwe szczęście, za którym tęskni każde ludzkie serce.

Key words:

the Congregation of the Sisters of the Resurrection, love, truth, patriotism, rebirth, God's will, God's intention, integral development, catholic upbringing, resurrection, teacher's personality

Zgromadzenie Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, miłość, prawda, patriotyzm, odrodzenie, wola Boża, zamysł Boży, integralny rozwój, wychowanie katolickie, zmartwychwstanie, osobowość wychowawcy

WSTĘP

System wychowawczy Zgromadzenia zakonnego jest ściśle związany z jego duchowością i charyzmatem. Wychowanie katolickie, ukierunkowane na Boga, wskazuje różne drogi do osiągnięcia tego celu, które mogą mieć określone zasady i reguły wynikające z duchowości danego zgromadzenia. „Nowych prawd nie przynosimy, bo prawda jest jedna, lecz nowym sposobem ją oświetlamy i możemy postawić twierdzenie, że system pedagogiczny zmartwychwstański, oparty na Ewangeliі Chrystusowej i na duchu Zgromadzenia, jest [...] źródłem odrodzenia”¹. Jedną z najważniejszych zasad wychowania jest jego integralność. Wychowanie katolickie tą integralnością różni się od innych systemów – obejmuje całego człowieka, uwzględnia ideały piękna, dobra, prawdy, dobra społecznego, a to wszystko prześwieśla promieniami nadprzyrodzonej². Nie można wychować dojrzałego człowieka, odpowiedzialnego za siebie i innych, bez wniknięcia w każdą z jego sfer: duchową, fizyczną, psychiczną czy społeczną. Współczesny świat, zapatrzony w doczesność, nastawiony na to, aby coraz więcej mieć, ogranicza wychowanie do tego, co jest tu i teraz, lękając się religii, bądź też ją ignorują. Eliminacja pierwiastka nadprzyrodzonego skutkuje brakiem w wychowaniu podstawy do formowania charakteru dojrzałego człowieka. Dziecko, będąc podatne na wpływy, od samego początku przesiąka tym, czym żyje jego otoczenie: głęboką, żywą wiarą lub obojętnością, ignorancją wobec spraw nadprzyrodzonych. Stąd system zmartwychwstańskiego wychowania jest wciąż aktualny – nieustannie zmartwychwstawanie ducha, prowadzące do moralnego odrodzenia społeczeństwa, do życia z Bogiem i w Bogu, zgodnie z Jego Wolą i Jego zamysłem.

1. POCZĄTKI MISJI WYCHOWAWCZEJ ZGROMADZENIA

System wychowawczy Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pana Naszego Jezusa Chrystusa swoje korzenie wywodzi ze spuścizny założycieli męskiej gałęzi Zgromadzenia: Bogdana Jańskiego, Piotra Semenki, Hieronima Kajsiewicza, którzy 17 lutego 1836 r. rozpoczęli życie wspólne na emigracji w Paryżu. Ojciec Piotr Semenka do końca swojego życia pozostał dla Zgromadzenia głównym ideologiem, wywierał znaczący wpływ na kształtowanie się charyzmatu i duchowości zmartwychwstańskiej. Zgodnie z myślą Bogdana Jańskiego, dążył do podniesienia i odrodzenia godności kobiety, m.in. przez pomoc w zakładaniu

¹ S.T. Kalkstein CR, *System wychowawczy Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego i jego zadanie w dobie obecnej*, Poznań 1931, s. 3-4.

² Zob. s. B. Żulińska CR, *Ku Zmartwychwstaniu (Zagadnienia pedagogiczne)*, Rzym 1950, s. 18.

żeńskich zgromadzeń zakonnych, których celem byłaby praca nad podnoszeniem roli kobiety w życiu rodzinnym i społecznym³.

Swoją działalnością kaznodziejską i publicystyczną założyciele Zgromadzenia Księży Zmartwychwstańców stworzyli własną koncepcję narodu, której centrum jest zmartwychwstanie. Głosząc prawdę, że Chrystus umarł i zmartwychwstał z miłości do człowieka, aby go zbawić, podkreślali zmartwychwstanie osobiste każdego człowieka, a także narodu i ojczyzny, co w ówczesnych czasach, wobec istniejących na emigracji przeróżnych koncepcji na temat upadku i powstania Polski, było niezwykle trudnym zadaniem. Pierwsi zmartwychwstańcy byli wielkimi patriotami, stąd sprawa ojczyzny była im zawsze bliska. Starali się o jak najwyższy poziom nauczania i wychowania w prowadzonych przez siebie ośrodkach formacyjnych, rozwój parafii katolickiej jako wspólnoty różnych wspólnot oraz zaangażowanie świeckich współpracowników, którzy przez przykład własnego życia osobistego i wspólnotowego mieli głosić prawdy ewangeliczne. Do religijno-moralnego odrodzenia ojczyzny miało się przyczynić wychowanie i kształcenie w duchu chrześcijańskim⁴.

Owoce dążeń o Piotra Semenki było założone przez Celinę Borzęcką (dziś błogosławioną) i jej córkę Jadwigę Borzęcką (Sługę Bożą) Zgromadzenie Sióstr Zmartwychwstania Pana Naszego Jezusa Chrystusa, które powstało w Rzymie 6 stycznia 1891 r. Jako wierne uczennice o. Semenki i zgodnie z hasłem Zgromadzenia: „Przez krzyż i śmierć do zmartwychwstania i chwały” pierwsze zmartwychwstanki zgłębiały i rozwijały ideały zmartwychwstańskiego wychowania. Pierwsze placówki zgromadzenia podejmowały pracę nad moralnym odrodzeniem społeczeństwa przez odrodzenie kobiety jako żony, matki, wychowawczynie dzieci i młodzieży w duchu umiłowania Boga, drugiego człowieka i ojczyzny.

Bóg tak prowadził Celinę, że dając jej najpierw łaskę życia w małżeństwie i troski o własną rodzinę, przygotował ją do odegrania roli założycielki rodziny zakonnej. Celina, jako matka i wychowawczynie dwóch córek, do procesu pedagogicznego podchodziła w sposób twórczy, szukając metod wychowawczych odpowiadających potrzebom każdej z córek. Zasada indywidualizacji była charakterystyczną cechą jej pedagogiki. Wnikliwa obserwacja dzieci, zwracanie uwagi na mocne i słabe strony charakteru dziecka, podkreślanie postępów w zmianie jego zachowania, troska o wszechstronny rozwój – to wszystko stanowiło niejako podwaliny pod przyszłe Zgromadzenie i jego pedagogiczną pracę. Wychowanie zawsze szło w parze z kształceniem, którego treści Celina czerpała z obserwacji

³ Zob. ks. A. Kardaś CR, *Ks. Piotr Semenkenko CR, Wyminki ascetyczne*, Alleluja, Kraków 2007, s. 16, 20.

⁴ Zob. tamże, s. 21-23.

otaczającej rzeczywistości i doświadczenia, a to wszystko w odniesieniu do Boga jako Stwórcy⁵.

2. CELE PEDAGOGIKI ZMARTWYCHWSTAŃSKIEJ

System zmartwychwstański, wypracowany przez założycielki Zgromadzenia – bł. Matkę Celinę i Sł. Bożą Matkę Jadwigę Borzęckie – oraz pokolenia zmartwychwstanek, zakłada integralny rozwój dziecka. Wychowywać to znaczy prowadzić wychowanka drogą ku zmartwychwstaniu, drogą miłości Bożej. W procesie wychowania dziecko ma odkryć prawdę o Bogu, o sobie, o świecie i o innych ludziach. System zmartwychwstański bierze za podwalinę życia miłość Boga do każdego człowieka indywidualnie.

Celem wychowania jest poznawanie i pogłębianie miłości, jaką Bóg ma do konkretnego człowieka, oraz odpowiedź człowieka – dobrowolne oddanie się Bogu. Prawda o Bożej miłości do nas i naszej do Boga jest niejako kamieniem węgielnym pracy wychowawczej, punktem wyjścia indywidualnego bądź grupowego oddziaływania na dziecięce serca. Utwierdzona w Bożej miłości dusza dziecka będzie odporna na złe wpływy środowiska, zdobędzie silną wolę i ugruntuje zasady. Niestrudzone tłumaczenie, wyjaśnianie dziecku tej nauki zapali przed jego duszą nowe światło. Wiara w miłość Boga do człowieka daje wolność ludzkiemu sercu. Na gruncie wolności wyrośnie karność, jako pełne zrozumienia, dobrowolne podporządkowanie się w miłości wymaganiom stawianym przez wychowawcę⁶.

Oprócz prawdy o Bożej miłości jest prawda o sobie, o własnych słabościach, niedoskonałościach, skażeniu natury ludzkiej. Umiłowanie prawdy daje pokój i radość, a także prostotę ducha. Z umiłowania prawdy wypływa fakt, że nigdy się nie łamie indywidualności dziecka, lecz szanując ją, towarzyszy się mu w odkrywaniu Bożego planu i Bożych zamiarów względem niego, dążąc do realizacji myśli Bożej i woli Bożej złożonej w sercu dziecka⁷.

Ojciec Piotr Semenenko podkreślał w wychowaniu zgodność między kształceniem serca i rozumu. W wychowaniu dzieci należy rozwijać zdolność logicznego myślenia, panowanie nad wyobraźnią, uwolnienie rozumu spod wpływu uczucia: „bo serce wpływa na rozum, i człowiek to za prawdę uważa, co pragnie, aby prawdą było”⁸. Pogłębiając wiedzę, unika się płytkości i powierzchowności, stąd nauczanie

⁵ Zob. E. Henschke Eleonora CR, *W stronę pełni człowieczeństwa. Celina Borzęcka – pedagog i krzewiciel oświaty 1833-1913*, Poznań 2010, s. 105-106.

⁶ Por. T. Kalkstein CR, *System wychowawczy*, s. 6-7.

⁷ Zob. tamże, s. 7.

⁸ Zob. tamże, s. 9.

dzieci i młodzieży powinno być gruntowne i na wysokim poziomie. Przekazywana wiedza powinna być przesiąknięta duchem chrześcijańskim i zmierzać do wychowania dziecka, aby umiało podejmować samodzielną pracę umysłową. Ważną rzeczą jest dobór odpowiedniej do wieku dziecka lektury, która będzie budująca, oraz zaszczepienie pokory umysłu, „by wiedza nie stała się trucizną”⁹. W systemie zmartwychwstańskim kształcenie intelektualne jest połączone z wychowaniem. Zdobywając wiedzę, dziecko odkrywa Boga jako Stwórcę, kieruje swoje myśli ku wartościom nadprzyrodzonym, uczy się szacunku wobec świata i drugiego człowieka, doświadcza wspólnoty oraz przygotowuje się do odegrania w przyszłości odpowiednich ról społecznych.

W wychowaniu należy również kłaść nacisk na prawidłową troskę o higienę, rozwój fizyczny, nabywanie odporności, zahartowania, pamiętając o tym, że ciało jest narzędziem niezbędnym do wykonywania życiowych zadań. Dbanie i troska o dzieci, wsłuchiwanie się w ich potrzeby, uczenie opanowania ciała przez ducha, unikanie rozpieszczania – to wszystko jest środkiem do osiągnięcia celu w wychowaniu fizycznym. Dziś nazwiemy to działaniami profilaktycznymi, wychowaniem zdrowotnym¹⁰.

Podstawą wychowania jest też prawidłowe ukształtowanie sumienia. Zasadniczą cechą systemu zmartwychwstańskiego jest samorząd, wprowadzony po raz pierwszy przez o. Waleriana Kalinkę CR w internacie Księży Zmartwychwstańców. Właściwą jednak organizację samorządowi szkolnemu nadał o. Paweł Smolikowski CR. Sumienie, zdaniem o. Kalinki, jest jak dozorca, którego nikt nie zastąpi, i tylko o człowieku słyszającym jego głos można powiedzieć, że jest dobrze wychowany. Drogowskazem dla sumienia jest prawo Boże, stąd wychowanie musi być przeniknięte wartościami religijnymi.

Zasadą podstawową, jaką należy kierować się w wychowaniu religijnym, jest przekonanie, że wychowujemy dusze dla Boga, że jest to Jego dzieło, a wychowawca jest tylko pomocnikiem Boga. Czynność własna, jako działanie według własnego myślenia (nawet myśl Bożą można podporządkować swojemu myśleniu), zbyt wysokie wymagania, niedostosowane do danego dziecka sprawa, że życie religijne dziecka w przyszłości może nawet zaniknąć. Należy wychowywać do zrozumienia i poczucia obowiązku. Obowiązki szkolne nie powinny być zaniedbywane z powodu nadmiernych praktyk religijnych. Nauka i kształcenie intelektualne powinny być jednak przeniknięte duchem religijnym. Należy dbać u wychowanków o ducha modlitwy, spowiedź, Komunię św., rekolekcje, tak by nie było rozbieżności między nauką a religią. Wychowawca ma pomóc dziecku zbliżyć się do Pana Jezusa, zapoznać z Jego nauką, a słowem Bożym rozbudzić w młodym

⁹ Zob. tamże, s. 10.

¹⁰ Zob. tamże.

sercu miłość do Pana Jezusa ukrytego w Eucharystii. Należy wprowadzić dziecko w tajemnicę liturgii i w życie Kościoła zgodnie z cyklem liturgicznym. Ważnym środkiem prowadzącym do rozwoju religijnego są pogadanki, konferencje, rozmowy, które powinny podejmować zagadnienia etyczne z punktu widzenia prawa Bożego oraz poruszać sprawy aktualne.

Na gruncie Bożych zasad, zaszczerpionych w sercu dziecka, oraz na prawym sumieniu można budować mocny i szlachetny charakter. W tej pracy nad sobą, nad własnym charakterem, często skażonym wadami narodowymi, ważna jest cnota posłuszeństwa, ale nie ślepe posłuszeństwo. Wymagając od innych, musimy egzekwować to, czego oczekujemy od wychowanków, nie narzucając im niczego, co jest przeciwne ich przekonaniom. Najpierw muszą zrozumieć, czego od nich wymagamy, a potem przyjąć i realizować. Nie należy nadużywać środka pedagogicznego, jakim jest rozkaz. Wychowanek ma zrozumieć swój obowiązek, pełnić go z poczucia sumienia, nie rządząc się nastrojami, fantazją, chwilowym uczuciem, ale wyrabiając w sobie silną wolę.

Ważnym elementem w systemie zmartwychwstańskim jest też zagadnienie karności. Kara jest elementem wychowawczym, lecz powinna być stosowana rzadko, zgodnie z zasadami miłości, adekwatnie do danego dziecka i rodzaju przewinienia¹¹.

3. ROLA NAUCZYCIELA, WYCHOWAWCY

W wychowaniu człowieka ważną rolę odgrywa wychowawca. To ktoś, kto towarzyszy dziecku w odkrywaniu Bożej myśli w nim ukrytej, pomaga w trudzie poznawania i przemiany siebie. Przez wnikliwą obserwację, rozmowę oraz przykład własnego życia pomaga on dziecku na drodze dojrzewania do prawdziwej miłości¹². Skuteczną drogą do realizacji przyjętych celów jest zaufanie. Wychowawca ma być człowiekiem, któremu można zaufać. On sam ma również dążyć do postawy zaufania dziecku, która uszlachetnia, podnosi i rozwija¹³.

W systemie zmartwychwstańskim to Pan Jezus ma działać przez wychowawcę, stąd wymaga to zapomnienia o sobie, rezygnacji z własnego „ja”, tak by nie kierować się uczuciowością, nastawieniem na siebie, oczekiwaniami na oznaki wdzięczności, nie przeszkadzać w tym działaniu wychowawczym naszą własną aktywnością itp. Wychowawca to człowiek dyskretny, godny zaufania, szanujący

¹¹ Zob. tamże, s. 10-13.

¹² Por. J.T. Korzeniewska CR, *Przedszkole Sióstr Zmartwychwstańek. Historia i współczesność*, JUT, Lublin 2013, s. 105-106.

¹³ T. Kalkstein CR, *System wychowawczy*, s. 7.

indywidualność każdego. Jako współpracownik Pana Jezusa, śledzi drogi Boże dla każdej duszy i pozwala jej się rozwijać według odwiecznej myśli Bożej, jaka nad nią spoczywa. Poznając indywidualność każdego dziecka, jego słabe i mocne strony, wychowawca stara się stopniowo eliminować wady, rozwijając zalety naturalne. Cechą wychowawcy powinna być umiejętność czekania i śledzenia Bożego działania w duszy wychowanka.

Podstawową metodą w wychowaniu jest miłość i działanie z miłości – ukochać powierzone dusze, ukochać w nich myśl Bożą i postępować z miłością. Najważniejszym zaś środkiem pedagogicznym jest zawsze modlitwa, która sprawia, że to, co trudne, co przerasta nasze możliwości, może stać się proste za łaską Bożą¹⁴.

Warunkiem powodzenia pracy wychowawczej jest zharmonizowanie działań całego zespołu wychowawczego. Wymaga to niekiedy dostosowania swoich poglądów do wspólnej pracy wychowawczej dla dobra dziecka, „by dojść do całkowitej jednolitości w pracy, by działać po linii jednolitej, pełnej spokoju i taktu pedagogicznego”¹⁵. Nie przeszkadza to w rozwoju osobistym, w twórczej inicjatywie wychowawcy, w rozwijaniu swoich zdolności i zamiłowań, które w sposób znaczący przyczyniają się do rozwoju dzieł apostoelskich Zgromadzenia.

4. ROZWÓJ SYSTEMU I MYŚLI PEDAGOGICZNEJ ZMARTWYCHWSTANEK

Od początku Zgromadzenie podjęło pracę pedagogiczną w duchu zmartwychwstańskich zasad, zakładając szkoły zawodowe, ochronki, szkoły robót (szwalnie), grupy religijne (np. Sodalicja Mariańska, Stowarzyszenie Dzieci Serca Jezusowego, Dzieło Pierwszej Komunii Świętej) i kursy gospodarstwa domowego. Powstały one m.in.: we Włoszech, w Rzymie (szkoła zawodowa im. św. Jana Kantego); w Bułgarii w Malko Tyrnowo (szkoła dla dziewcząt); w Stanach Zjednoczonych w Chicago (polska szkoła parafialna dla polskiej emigracji na Marianowie i Kazimierzowie); w Częstochowie (szwalnia, pracownia haftu dla dziewcząt, szkoła podstawowa i gimnazjum); w Warszawie i w Poznaniu (gimnazjum i liceum ogólnokształcące, internat); ochronki (przedszkola) w Kętach, Brusach, Grudziądzu, Wejherowie; Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Mocarzewie. Gdziekolwiek siostry zakładały placówki, zawsze starały się podejmować pracę wychowawczo-dydaktyczną wśród miejscowej ludności, obejmując pedagogicznym oddziaływaniem dzieci i młodzież oraz osoby dorosłe, zwłaszcza kobiety. Praca nad moralno-religijnym odrodzeniem społeczeństwa była najpierw pracą nad podniesieniem roli kobiety.

¹⁴ Zob. tamże, s. 13-15.

¹⁵ Zob. tamże, s. 3.

Zmartwychwstański system wychowania jest wciąż aktualny, rozwijany i pogłębiany przez kolejne pokolenia zmartwychwstanek. Jedną z nich była s. Jozafata Bogolubow (1885-1955), pedagog i psycholog, znakomity nauczyciel, osoba o szczególnym darze pedagogicznym. Pisała przed laty: „Bądź Maryją u stóp Pana Jezusa. Kochaj, patrz i składaj w sercu swym, aby potem oddać dzieciom”. W dzisiejszym zlaicyzowanym świecie trudno znaleźć Boga, a co dopiero o Nim mówić. A przecież tak bardzo ważne jest, aby odnaleźć swoje miejsce na tym świecie, zrealizować Boży zamysł, wykorzystać dary, którymi Bóg ubogacił każde ludzkie serce.

Siostra Jozafata, rozwijając w swojej pracy pedagogicznej zmartwychwstański system wychowania, zwracała szczególną uwagę na dogłębne poznanie dziecka przez rozmowę i obserwację, starała się niejako wniknąć w zamysł Boży ukryty w dziecku. Dopiero potem dostosowywała metody i środki do pracy z konkretnym dzieckiem. Potrafiła rozpoznać jego temperament, mocne i słabe strony, zainteresowania i talenty. To była droga do sukcesów w jej pracy pedagogicznej. Dawała życiowe określenia temperamentów, stawiając dziecko wobec rozmaitych sytuacji i obserwując jego reakcje. Kładła nacisk na twórczą pracę dziecka, np. wykonywanie samodzielnych rysunków do bajek, samodzielne rozwijanie treści bajek czy opowiadań, rysunek z natury. Stosowała własne środki dydaktyczne – inscenizacje, słowniki terminologiczne, słowniki pojęciowe, wykresy, tablice, ilustracje, gry dydaktyczne, symbole, klocki matematyczne, albumiki, harmonijki, koperty itp.¹⁶ Ogromną wagę przywiązywała do typów twórczych i dzieci uzdolnionych. Dla nich stworzyła Szkołę dla Typów Twórczych w Ufie, a także Eksperymentalny Ośrodek Pedagogiczny, tzw. Budę, w Częstochowie. Mawiała: „Ten tylko może pracować skutecznie nad dzieckiem, kto umie słuchać do końca jego pytań i wątpliwości”¹⁷.

Kolejną zasłużoną dla Zgromadzenia zmartwychwstanką jest s. Barbara Żulińska (1881-1962), wybitny pedagog, praktyk i teoretyk. W swojej twórczości pisarskiej usystematyzowała ona i rozwinęła zmartwychwstańską myśl pedagogiczną. Podkreślając integralność systemu wychowania, akcentowała połączenie pozornych przeciwieństw. Pisała: „Kościół łączy naturę z nadnaturą, wiarę z wiedzą, ekspansję zewnętrzną z energią wewnętrzną, to, co Boskie, z tym, co ludzkie, wyrzeczenie z godnością osobistą, posłuszeństwo z wolnością, osobiste zbawienie z dobrem innych. To, co naturalne, przepaja tym, co nadnaturalne”¹⁸.

¹⁶ Zob. A. Józefowicz CR, „Buda”. *Eksperymentalny Ośrodek Pedagogiczny Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie*, w: E. Hanter (red.), *Wspomnienia o siostrze Jozafacie Bogolubow CR*, Ikona, Warszawa 2013, s. 16-37.

¹⁷ A. Józefowicz CR, *Wspomnienie o pracy pedagogicznej Siostry Jozafaty Bogolubow*, w: E. Hanter (red.), *Wspomnienia o siostrze Jozafacie Bogolubow CR*, s. 80.

¹⁸ B. Żulińska CR, *Ku Zmartwychwstaniu*, s. 25.

Siostra Barbara zwracała uwagę na to, że jednym z najważniejszych zadań wychowania jest wyrobienie charakteru, wydoskonalenie w człowieku jego woli. Wychowanie uzdalnia człowieka do korzystania ze wszystkich darów Bożych, z dorobku wielowiekowej kultury, a tym, co zdobędzie, do służenia innym ludziom. W miarę jak człowiek wzrasta w umiłowaniu ideałów i drugiego człowieka, rodziny i Ojczyzny, rośnie w nim miłość do Tego, który jest najwyższą Prawdą, Dobrem i Pięknością¹⁹. Szanując w wychowaniu indywidualność każdego dziecka, s. Barbara podkreślała ważną dla wychowawcy cechę długomyślności, „która nie przyspiesza rozwoju, nie wyprzedza łaski, nie żąda nad siły, nie zraża się powolnym postępem. Długomyślność rodzi się na gruncie wiary we wszechmoc łaski i w *geniusz twórczości dziecięcej*, tę siłę żywotną i pęd ku wyżynom. Długomyślność wspiera miłość, która wszystko przetrwać i zwyciężyć potrafi. To stanowisko wytwarza w pracy spokój i radość, gdyż ma się pewność, że dobro zwycięży, bo w nas i z nami pracuje Chrystus Pan”²⁰.

Prezentując zmartwychwstański system pedagogiczny, s. B. Żulińska podkreślała, że charakterystyczną jego cechą jest duch narodowy – „miłość Ojczyzny pojęta jak najszlachetniej, obejmująca w myśl tradycji historycznych inne, słabsze narody, by im ułatwić rozwój i życie. [...] W wychowaniu ta miłość występuje jako podkreślanie misji naszego narodu i przygotowanie wychowanków do jej realizacji”²¹. Wypełniając misję narodową w życiu, kładzie się duży nacisk na tępienie wad narodowych, a wypracowanie zalet właściwych Polakom. System zmartwychwstański przyjmuje określenie „wychowanie narodowe”, którego pierwszym zadaniem jest wyrobienie świadomości narodowej. Wychowanie narodowe budzi i rozwija odpowiedzialność za przyszłość narodu, która w dużej mierze zależy od ludzi dobrze wychowanych i wykształconych, żyjących zgodnie z zasadami chrześcijańskiej moralności²².

5. CHARYZMAT ZMARTWYCHWSTAŃSKI W DOBIE WSPÓŁCZESNEJ

Postulat religijnego odrodzenia społeczeństwa przez chrześcijańskie wychowanie i kształcenie jest wciąż aktualny. Wypracowany przez pokolenia księży i siostr system zmartwychwstański jest nadal rozwijany i dostosowywany do potrzeb danego czasu.

Celina Borzęcka stawiała swoim naturalnym, a później duchowym córkom – pierwszym zmartwychwstankom – wysokie wymagania. Z szacunkiem odnosiła

¹⁹ Zob. tamże, s. 19-20.

²⁰ Tamże, s. 159.

²¹ Zob. tamże, s. 160.

²² Zob. tamże, s. 493-494.

się do każdego człowieka, widząc w nim dary Boże i potencjał rozwoju. Mając zawsze na względzie ostateczny cel człowieka – zjednoczenie z Bogiem – wdrażała do odpowiedzialności, samodyscypliny, konsekwencji i stanowczości w dążeniu do obranego celu, właściwego wyboru drogi. Stąd placówki prowadzone przez siostry były i są zawsze na wysokim poziomie; dba się w nich nie tylko o rozwój intelektualny, lecz także duchowy. Każda dziedzina nauczania i wychowania jest przeniknięta duchem chrześcijańskim i religijnym. Współpracując z łaską Bożą, towarzysząc dzieciom w drodze do dojrzałości, odkrywając Boży zamysł względem każdego wychowanka, szuka się razem z nim woli Bożej, Bożego zamysłu i Bożych planów.

Dziecko, rozwijając się intelektualnie, wzrasta jednocześnie duchowo. Proces wychowania jest nierozdzielnie związany z wiarą. Odkrywanie miłości Boga do każdego człowieka, stawianie Go w centrum wszelkich działań, umiejętność rozpoznawania ducha czasu i elastyczność w doborze środków przy jednoczesnej wierności wartościom, praktyczność, stanowczość, delikatność, długomyślność – to cechy zmartwychwstańskiego procesu wychowawczego. Obejmuje on wszelkie aspekty życia dziecka i jego osobowości, dotyczy kształtowania duszy, intelektu, psychiki, woli, poczucia piękna i wartości, ciała i relacji międzyludzkich. Działanie wychowawcze obejmuje sfery: religijną, moralną, intelektualną, społeczną, patriotyczną i etyczną. Wzrastając, dziecko dojrzewa do ról społecznych, jakie w przyszłości będzie odgrywać, do podjęcia odpowiednich decyzji związanych z przyszłym życiem.

Kierunek pracy wychowawczej wyznacza hasło: „Miłością i prawdą”. Podejście do dziecka z prawdziwą i mądrą miłością wyraża się w zaufaniu i szacunku, akceptacji wychowanka, w optymizmie wychowawcy wierzącego w dobro złożone przez Boga w dziecku oraz w jego zdolność do miłości, do czynienia dobra i do pracy nad sobą w wolności. Wymagająca, mądra i konsekwentna, obdarzająca zaufaniem, pozostawiająca wolność sumienia miłość wychowawcy oraz świadectwo jego codziennego życia to źródła rozwoju dziecka i jego wzrastania.

Z uwagi na integralny rozwój dziecka proces pedagogiczny w placówkach zgromadzenia koncentruje się na wartościach chrześcijańskich. Proces dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczy ukierunkowany jest na dobro wychowanka i służy jego pełnemu rozwojowi. Nauczyciele i wychowawcy w swojej pracy dążą do ukształtowania w wychowankach postawy czynnego uczestnictwa w życiu rodziny, szkoły, narodu i we wspólnocie Kościoła rzymskokatolickiego²³.

²³ Por. s. M.A. Woźniak CR, *Zmartwychwstański system wychowawczy i jego realizacja w pracy apostołskiej Siostr Zmartwychwstańek w Polsce*, w: S. Cadera (red.), *Matka Celina Borzęcka. Materiały z międzynarodowego sympozjum poświęconego założycielce Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego*, Kęty 2007, s. 82.

W placówkach prowadzonych przez Siostry Zmartwychwstanki dzień rozpoczyna się wspólną modlitwą, która towarzyszy wszystkim przy posiłkach, podczas zajęć, w południe (modlitwa *Anioł Pański* lub *Królowo Nieba*, stosownie do okresu liturgicznego). Systematycznie prowadzona jest katecheza pogłębiająca życie duchowe dzieci i młodzieży. Wychowankowie razem z rodzicami i członkami swych rodzin mają też możliwość uczestniczenia w rekolekcjach organizowanych w okresie adwentu i wielkiego postu.

Codziennie zajęcia wychowawczo-dydaktyczne, koła zainteresowań, zabawy, teatryki, filmy, warsztaty biblijno-teatralne, okolicznościowe występy i akademie, przedstawienia, spacer i wycieczki krajoznawcze – to wszystko ubogaca dzieci zarówno intelektualnie, jak i duchowo. Poznają one różne instytucje społeczne, zakłady usługowe, uczestniczą w uroczystościach organizowanych na terenie danego miasta. Odkrywając piękno świata i przyrody, pogłębiając wiedzę z różnych dziedzin nauki, wychowankowie odkrywają tym samym Boga Stwórcę i Dawcę darów, którymi ubogacił On człowieka. Rozwój intelektualny i duchowy przygotowuje dzieci i młodzież do odgrywania w przyszłości roli matki, ojca, osoby wykonującej określony zawód, pełniącej określone funkcje społeczne.

W placówkach wychowawczych Zgromadzenia podkreśla się takie uroczystości jak: Dzień Mamy i Taty, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Dziecka. Uczestnictwo we wspólnej Eucharystii gromadzącej całe rodziny rozwija i wzmacnia duchowo więzi rodzinne. Dzieci i młodzież wprowadzane są w głębię poszczególnych okresów liturgicznych, w świętowanie Bożego Narodzenia, Wielkanocy, zaprzyjaźniają się z różnymi świętymi, uczestniczą we wspólnej Wigilii, przeżywają Misterium Paschalne, wielkoczwartkową agapę, podwieczorek wielkanocny – te wszystkie uroczystości głęboko zapadają w dziecięce, młode, proste i piękne dusze.

Tradycją Zgromadzenia jest rozwijanie ducha patriotyzmu, kształtowanie miłości ojczyzny przez podtrzymywanie tradycji patriotycznych. W wychowaniu patriotycznym podkreśla się przekazywanie ważnych dla naszego narodu faktów historycznych, pamięci o znaczących osobach, zwraca się uwagę na znajomość literatury polskiej i poprawność polskiego języka. Ważne dla naszego narodu daty podkreślane są podczas uroczystych akademii, np. 11 listopada. Wychowankowie aktywnie włączają się w przygotowanie uroczystości, ucząc się wierszy, pieśni patriotycznych i tradycyjnych, narodowych tańców.

Współpraca z różnymi instytucjami i placówkami oświatowymi sprawia, że wychowankowie są objęci wszechstronną pomocą pedagogiczną, psychologiczną i duchową, a razem z nimi całe rodziny. Oddziałując na dziecko, jednocześnie wpływamy na jego rodzinę. Rodzice zawsze znajdują w naszych placówkach fachową pomoc i poradę w rozwiązywaniu codziennych problemów. Zebrania z rodzicami, spotkania indywidualne, konsultacje, warsztaty dla rodziców – dają możliwość zasięgnięcia fachowej pomocy czy rady. Wzajemna współpraca wszystkich pra-

cowników, siostr i personelu świeckiego, szczerzy uśmiech, pomocny gest – to wszystko pomaga w dawaniu siebie tym najmłodszym²⁴.

ZAKOŃCZENIE

Ojciec Piotr Semenenko uczył, że „wychowanie ma być pełnym, dobrym przygotowaniem do wielkiej szkoły życia”²⁵, stąd zadanie, które stoi przed każdym wychowawcą, wymaga odpowiedzialności, sumienności, zaangażowania. To on sam przede wszystkim musi być człowiekiem dojrzałym, który nieustannie idzie naprzód i z dnia na dzień dorasta do stawianym sobie ideałów. To nie tylko ktoś, kto wybrał zawód nauczyciela czy wychowawcy, lecz można śmiało mówić także o powołaniu wychowawczym – jako pewnym talencie, swoistej dyspozycji, strukturze psychicznej²⁶.

Jak bardzo potrzeba nam dziś mądrych i otwartych na Boże działanie wychowawców, którzy wsłuchując się w dziecko, szukają razem z nim Bożej woli, Bożej wizji życia. Dopiero wtedy wychowanie i nauczanie nie stanie się zwykłą rutyną ani powielaniem utartych schematów, ale twórczą pracą dającą radość i drogą prowadzącą do prawdziwego szczęścia, do pełni zmartwychwstania.

BIBLIOGRAFIA

- Henschke E. CR, *W stronę pełni człowieczeństwa. Celina Borzęcka – pedagog i krzewiciel oświaty 1833-1913*, Poznań 2010.
- Józefowicz A. CR, *Wspomnienie o pracy pedagogicznej siostry Jozafaty Bogolubow*, w: E. Hanter (red.), *Wspomnienia o siostrze Jozafacie Bogolubow CR*, Warszawa 2013, s. 65-81.
- Kalkstein T. CR, *System wychowawczy Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego i jego zadanie w dobie obecnej*, Poznań 1931.
- Kardaś A. CR, *Ks. Piotr Semenenko CR, Wyimki ascetyczne*, Alleluja, Kraków 2007.
- Korzeniewska J.T. CR, *Przedszkole Sióstr Zmartwychwstank. Historia i współczesność*, JUT, Lublin 2013.
- Woźniak M.A. CR, *Zmartwychwstański system wychowawczy i jego realizacja w pracy apostołskiej Sióstr Zmartwychwstank w Polsce*, w: S. Cadera (red.), *Matka Celina Borzęcka. Materiały z międzynarodowego sympozjum poświęconego założycielce Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego*, Kęty 2007, s. 75-83.
- Żulińska B. CR, *Ku Zmartwychwstaniu (Zagadnienia pedagogiczne)*, Rzym 1950.

²⁴ Zob. J.T. Korzeniewska CR, *Przedszkole Sióstr*, s. 103-113.

²⁵ B. Żulińska CR, *Ku Zmartwychwstaniu*, s. 161.

²⁶ Zob. tamże, s. 167.

s. FELICYTA (LIDIA) ŚWIERZ

Doprowadzać wszystkie władze do harmonii, czyli wychowanie integralne w ujęciu bł. Marceliny Darowskiej

Bring all to harmony, which is the integral education in terms of the blessed Marcelina Darowska

ABSTRACT

Blessed Marcelina Darowska (nee Kotowicz) was the founder of the Congregation of the Sisters of the Immaculate Conception of the Blessed Virgin Mary, and the creator her own educational system based on four principles indicating the overall direction of work with the young: religious and patriotic education focused on fulfilling a role in society and being faithful in one's responsibilities, and the development of broad and comprehensive reasoning. She particularly highlighted the importance of unity between the various individuals participating in the educational process, and, within this, the role of the class tutor as providing an example to follow. She placed special emphasis on the uniqueness of each individual, and drew attention to the ideal of a child attaining, in the educational process, the full potential given them by their Creator. This goal was coupled with ensuring the harmonious development of all spheres of personhood. The concept of education based on the premises of blessed M. Darowska has functioned successfully for the last 150 years in the kindergartens and schools run by the Sisters of the Immaculate Conception.

Błogosławiona Marcelina z Kotowiczów Darowska (1827-1911) – założycielka Zgromadzenia Sióstr Niepokalanego Poczęcia NMP – stworzyła autorski system wychowawczy oparty na czterech zasadach, wyznaczających główne kierunki pracy: wychowanie religijne, patriotyczne, do pełnienia ról społecznych i wierności obowiązkowi oraz rozwijanie szeroko pojętego myślenia. Podkreślała znaczenie jedności różnych podmiotów biorących udział w procesie wychowania, a zwłaszcza roli wychowawcy jako wzoru. Szczególny nacisk kładła na indywidualność każdego człowieka, zwracając uwagę na to, by w procesie wychowania dziecko doszło do tej pełni, jaką zamierzył dla niego Stwórca. Cel ten wiązał się z zachowaniem harmonijnego rozwoju wszystkich sfer człowieczeństwa. Koncepcja wychowania oparta na zasadach bł. M. Darowskiej jest z powodzeniem realizowana od 150 lat w przedszkolach i szkołach prowadzonych przez siostry niepokalanki.

Key words:

Blessed Marcelina Darowska, Sisters of the Immaculate Conception, education, teaching, educational integrity

Błogosławiona Marcelina Darowska, niepokalaniki, wychowanie, kształcenie, integralność wychowania.

WSTĘP

Wśród wielu koncepcji wychowania, jakie się pojawiały na przestrzeni dziejów, godna uwagi – zwłaszcza w kontekście integralności – jest myśl pedagogiczna bł. Marceliny Darowskiej (1827-1911), założycielki Zgromadzenia Sióstr Niepokalanego Poczęcia NMP.

Kim była ta, raczej nieznaną współczesnym teoretykom wychowania, kobieta? Żona, matka, wdowa, zakonnica – już to zestawienie może budzić różne myśli: zdziwienie, zaskoczenie, refleksję. Ktoś, kto doświadczył, co znaczy być żoną i matką, wie, czym jest wychowanie. Ktoś, kto poznał, czym jest powołanie i poświęcenie życia dla Boga, wie, jak do Niego prowadzić. Ktoś, kto rozpoznając Boga zamiary wobec siebie, podjął się zadania formowania człowieka, wie, że jego celem jest doprowadzenie do pełni rozwoju według planu Stwórcy.

Zasługi, jakie należy przyznać Marcelinie Darowskiej w zakresie wychowania dziewcząt, porównywane są z tymi, które zawdzięczamy ks. Stanisławowi Konarskiemu w dziedzinie edukacji chłopców. W koncepcji wychowania założycielki sióstr niepokalanek uderza spójność, jasność i logika. Nie są to rozważania teoretyczne, ale precyzyjne, konkretne zasady, gotowe do wprowadzenia w życie, a jednocześnie nie są one pozbawione jasno wytyczonych celów, wskazujących na wartość i godność osoby ludzkiej jako dziecka Bożego. Niezmiernie istotny jest fakt (co ukazane jest w dalszej części pracy), że zasady te są odpowiednie do każdego okresu rozwoju, zmieniają się tylko formy pracy. W ten sposób człowiek przechodzi przez kolejne etapy, wzrastając i dojrzewając we właściwym sobie czasie. Przyjrzyjmy się zatem idei wychowania, która wyrosła z miłości Boga, Ojczyzny i bliźniego.

1. INTEGRALNOŚĆ I JEDNOŚĆ – ZAŁOŻENIA OGÓLNE

Ojciec Święty Jan Paweł II mówił: „W wychowaniu [...] chodzi [...] o to, by człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał» – aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada»,

umiał bardziej i pełniej być człowiekiem”¹. Marcelina Darowska zaś – założycielka Zgromadzenia Sióstr Niepokalanego Poczęcia NMP – tak pisała: „Powiedzieć by można, że tym jest człowiek, czym go wychowanie uczyni”². Pojęcie wychowania definiowała następująco:

Jest to działanie istoty rozumnej na drugą istotę podobną sobie, w celu, aby zdolności jej fizyczne, umysłowe i moralne rozwinąć i ukształcić tak, żeby później samodzielnie nad osiągnięciem przeznaczenia swego pracować i myśli Bożej w sobie odpowiedzieć mogła. [...] Piękna jest etymologia słowa „wychowywać” po francusku: *élever* – podnosić³.

Czym więc ma być wychowanie w tym rozumieniu? Ma być procesem, który prowadzi do rozwoju całego człowieka, wszystkich jego sfer: intelektualnej, psychicznej, duchowej, moralnej i fizycznej. Bóg stworzył człowieka jako integralną całość. Przez grzech pierworodny nastąpiło rozbicie tej jedności i wychowanie ma pomóc na nowo doprowadzić do scalenia, do integracji, czyli do rozwoju pełni człowieczeństwa.

Marcelina Darowska określała to jako wszechstronność wychowania:

Ma ono [wychowanie] być harmonijne: rozwijając duszę, nie zaniechywać ciała; pracując nad rozumem, nie przytłumiać serca; kształcąc umysłowo, nie przypominać praktyczności; wdrażając w praktyczność, nie pominąć piękna, strony estetycznej. [...] Zbyttna przewaga rozumu rodzi pedanterię; przewaga wyobraźni – chorobliwą wybujałość, przewaga realizmu – zmaterializowanie. [...] Wychowanie ma objąć młodą istotę duchowo, moralnie, intelektualnie, fizycznie, estetycznie i praktycznie”⁴.

Uważała, że zadaniem wychowawcy jest takie pokierowanie dzieckiem, by wypełniło ono plan, jaki Pan Bóg ma wobec każdego człowieka.

Aby dzieci dobrze rozwijać, trzeba je znać, to jest odczuć i zrozumieć w nich myśl Boga Stworzyciela, Ojca i wedle wymagań Jego, z tą myślą się łączących, je prowadzić, kształcić, aby jej w sobie nie zatarty, a dopełniły i ziściły życiem. [...] obowiązkiem jest do tych wymagań Bożych się dostosować⁵.

¹ Jan Paweł II, *Przemówienie w siedzibie UNESCO 2.06.1980*, nn. 7, 11, w: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków 2008, s. 287.

² *Zawsze będę z wami. Myśli i modlitwy bł. Matki Marceliny Darowskiej*, oprac. G.A. Jordan, A. Kosyra-Cieślak, R. Szymczak, Siostry Niepokalanki, Szymanów 1997, s. 112.

³ G. Skórzewska (red.), *Pedagogika. Podręcznik opracowany na podstawie notatek z konferencji i wykładów pedagogicznych M. Darowskiej, przez nią autoryzowany*, Siostry Niepokalanki, Jazłowiec 1911, s. 5.

⁴ Tamże, s. 22.

⁵ *Zawsze będę z wami*, s. 133.

Wśród wskazówek, które zostawiła siostronom niepokalankom – spadkobierczyniom myśli pedagogicznej – podkreślała nierozzerwalność wychowania i nauczania (wychowanie nauczające, nauczanie wychowujące). Odeszła od stylu szkoły „kuźni wiedzy” do „kuźni człowieka”⁶. W testamencie napisała:

Wychowanie stwarza człowieka moralnie. [...] Praca nad wychowaniem w zgromadzeniu naszym, którą ono wiernie [...] przeprowadza i zawsze przeprowadzać winno, ma swoją ideę, a tą jest: wykształcenie niewiasty na obywatelkę Królestwa Bożego, co znaczy: kształcenie jej nie tylko ze strony umysłowej i zewnętrznej, ale przede wszystkim ze strony moralnej, a więc wykształcenie jej na prawdziwie chrześcijańską żonę, matkę, panią domu i obywatelkę kraju⁷.

Dodajmy jeszcze, jak założycielka sióstr niepokalanek wyjaśniała różnicę pomiędzy wychowaniem a kształceniem: „Kształcenie jest rozwijaniem jakiegokolwiek władzy w człowieku, bądź ciała, bądź duszy; wszechstronne zaś ujęcie tego rozwoju i kierowanie nim tak, ażeby człowieka pozostawić samoistnie na jego drodze – nazywamy wychowaniem”⁸.

Wychowanie nie jest aktem jednorazowym. To proces, który nie kończy się nawet w dorosłym życiu, zmienia się tylko jego forma: staje się samowychowaniem. Doskonale rozumiała to M. Darowska, stawiając te same wymagania (na odpowiednio różnym poziomie) wychowawczyniom i dzieciom. Zwraçała też uwagę na fakt wpływu, jaki ma wychowawca na podopiecznego, zwłaszcza na ogromne znaczenie przykładu własnego życia. „Przekonywanie łączy się z wprawianiem w czyn... tu teorii za mało: potrzeba zatwierdzenia, dowodów, przykładu. Tym zatwierdzeniem, dowodem cnót, moralności: życie mistrzów, ich świętość. [...] żyjemy więc same wedle teorii naszej”⁹. W jednym z listów do siostry nauczycielki (a pisała ich wiele) podkreślała: „Prawdą jest stwierdzoną doświadczeniem, że my się mimowolnie odbijamy na dzieciach [...]. W jaki sposób? Przez wszystko: naszym zachowaniem, naszą mowę, wyrażeniami, naszym duchem”¹⁰. Takie ujmowanie wychowania czyni pracę jeszcze bardziej odpowiedzialną, stawia jeszcze większe wymagania przed osobą wychowawcy. M. Darowska trafnie ukazała to w obrazowy sposób:

Zadanie wielkie, praca kolosalna – z jednej strony łatwa, z drugiej bardzo trudna. Łatwa, bo serca dzieci to wosk, na którym wszystko łatwo się wyciska. Trudna, bo

⁶ G. Jordan, *Wychowanie to dzieło miłości*, Siostry Niepokalanki, Szymanów 1997, s. 30.

⁷ M. Darowska, *Testament*, Siostry Niepokalanki, Nowy Sącz 2008, s. 13-14.

⁸ G.M. Skórzewska (red.), *Pedagogika*, s. 9.

⁹ M. Darowska, *Uwagi ascetyczne i mistyczne*, Archiwum Zgromadzenia Sióstr Niepokalanego Poczęcia NMP (Niepokalanki CSIC) w Szymanowie (dalej: ArchSN), s. 165. W opracowaniu, jeśli nie podano inaczej, korzystano z maszynopisów znajdujących się w archiwum.

¹⁰ M. Darowska, *List do s. Augustyny*, 27.01.1903. Wszystkie cytowane listy, jeśli nie podano inaczej, są autorstwa M. Darowskiej.

wosk wystawić na gorąco ognia lub słońca, a ślad jego cały się zgładzi. Dzieci przyjmują dobre i złe wrażenia, jedno zacieraają drugie¹¹.

Trzeba przy tym pamiętać, że wychowuje nie jeden człowiek, ale cały zespół. W tej sytuacji ogromnie ważna jest jedność oddziaływań – wspólne dążenia, wspólne cele, zasady i wartości. Tylko takie postępowanie może przynieść oczekiwane rezultaty. Tylko po spełnieniu tych wymogów dziecko będzie się rozwijać w poczuciu bezpieczeństwa, bez zgubnego wrażenia dezorientacji i chaosu. „Wszyscy pracujący nad dziećmi w takiej zgodzie ducha, w takiej jedności z sobą będą, że przez wszystkie kanały i przez wszystkie nauki i prace jedna prawda spływać na dzieci będzie”¹². Marcelina Darowska często powtarzała siostronom, że wychowanie to dzieło całego zgromadzenia, nie tylko nauczycielek i wychowawczyń. Jest to proces, w którym uczestniczy wiele środowisk mających niezaprzeczalny wpływ na dziecko nie tylko w danym okresie jego rozwoju, lecz także rzutujących na całe jego dalsze życie. Mogą to być działania świadome, celowe i zamierzone, ale należy też wziąć pod uwagę sytuacje i osoby pojawiające się w życiu dziecka przypadkowo, które wycisnąć mogą o wiele silniejsze piętno niż te zaplanowane.

Na wychowanie składa się wszystko: otoczenie moralne, materialne, od pieluch do lat, w których rozwój młodzieńczy, doszedłszy do swej miary, zatrzymuje się i tężeje, wszelkie wpływy, które go w ciągu tego okresu dojmują, okoliczności przeciwne i pomyślne, dodatnie i ujemne, najbardziej ludzkie, z którymi się styka, wśród których żyje, rodzina i obcy świat ze swoimi wypadkami, duchem czasu – stwarzają człowieka¹³.

Bezspornie największy wpływ na wychowanie dziecka mają i mieć powinni rodzice. Nauczają o tym Sobór Watykański II:

Rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są obowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców. To zadanie wychowawcze jest tak wielkiej wagi, że jego ewentualny brak z trudnością dałby się zastąpić. Do rodziców bowiem należy stworzyć taką atmosferę rodzinną, przepojoną miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, aby sprzyjała całemu osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci. Dlatego rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych, potrzebnych wszelkiej społeczności¹⁴.

¹¹ List do s. Bronisławy, 26.01.1879.

¹² M. Darowska, *Kartki*, cz. I, 1872, s. 60, ArchSN.

¹³ M. Darowska, *Pamiętnik II*, 28.08.1905, s. 156, ArchSN.

¹⁴ II Sobór Watykański, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, nr 3.

Marcelina Darowska wyprzedziła naukę Ojców Soboru, mówiąc:

Nauczyciele są prawą ręką rodziców, w przedłużeniu ich władzy i powagi wobec dzieci. W tym też charakterze mają przede wszystkim stawać, nie przywłaszczając sobie pierwszeństwa w uczuciach dzieci, nie wciskać się pomiędzy nich a rodziców, ale działać zawsze z porozumieniem całkowitym z nimi¹⁵.

Warto dodać jeszcze jeden przymiot, który według M. Darowskiej powinien cechować wychowanie – winno ono być gruntowne. Co to znaczy?

Trzeba z wszelką miłością i cierpliwością przebywać wraz z dzieckiem wszystkie stopnie rozwoju jego i żadnego szczegółu wychowania w żadnej epoce nie zaniedbać, a wszystko brać z gruntu, ze strony wewnętrznej, aby przepracować, przetworzyć skrzywioną naturę ludzką, a nie chwilowo i powierzchownie tylko nałamać ją do pewnego zewnętrznego porządku; inaczej, gdy będziemy sądzili, że dzieło nasze skończone, pokaże się, że je na nowo zaczynać trzeba, bo złe stłumione, a nie zniszczone, z korzenia odrośnie¹⁶.

Jeśli M. Darowska pisze, że żadnego etapu pominąć nie można, to z całą pewnością ma na myśli także początek procesu wychowania, który powinien obejmować najwcześniejsze lata życia dziecka. Zwraca uwagę na odpowiedni sposób pracy, dostosowany do możliwości rozwojowych wychowanków. Pisze o „nawyknieniach pedagogicznych” lub „przyzwyczajeniach wychowawczych”, które są „wdrażaniem dzieci od małości czynem w to, co im się potem jako zasadę życiową poda. Praktyka, uprzedzająca teorię, ma zupełnie inną moc na urobienie człowieka niż teoria stawiana abstrakcyjnie i dopiero dostosowywana z mozołem do praktyki i do czynu. [...] Czym nasiąknie od młodu, tego barwę zachowa do starości”¹⁷.

Swym zasięgiem wychowawczym siostry miały objąć najpierw córki ziemiańskie. Marcelina Darowska, jako kobieta wywodząca się z tej warstwy społecznej, wiedziała, jaka odpowiedzialność na niej spoczywa. Pisała: „Z góry, z wyższych warstw społeczeństwa przyszło zepsucie, z góry przyjść powinna – i jedno przyjść może – naprawa”¹⁸. W czasie rekolekcji dla uczennic kończących edukację M. Darowska apelowała: „Czy ten obowiązek pracowania nad ludem [...] przemawia do was? O weźmijcie go do serca: o ile tylko będzie wam podobna, zbliżcie się z ludem... nie ma serc wdzięczniejszych – nie ma wdzięczniejszej i łatwiejszej

¹⁵ G.M. Skórzewska (red.), *Pedagogika*, s. 33.

¹⁶ Tamże, s. 21-22.

¹⁷ Tamże, s. 35-36.

¹⁸ M. Darowska, *O naukach i wychowaniu*, s. 98, ArchSN.

pracy jak z ludem naszym”¹⁹. Jednocześnie przy każdym klasztorze, w którym była szkoła z internatem dla córek z rodzin szlacheckich, siostry zakładały szkółkę dla dzieci wiejskich. Nauka była oczywiście bezpłatna. Dziewczęta w czasie pobytu u sióstr zachęcane były do angażowania się w pracę z dziećmi ze szkółki przez wspólne zabawy, nabożeństwa oraz pomoc materialną.

Łatwo zauważyć, że Marcelina Darowska starannie przemyślała zakres i formy pracy wychowawczej. Nie było tam żadnego elementu przypadkowego, zbędnego czy niespójnego z pozostałymi. Wszystko stanowiło integralną całość. Przyjrzyjmy się teraz bliżej systemowi wychowawczemu, który założycielka sióstr niepokalanek pozostawiła jako spuściznę swoim duchowym córkom.

2. CZTERY ZASADY WYCHOWAWCZE BŁ. MARCELINY DAROWSKIEJ

Marcelina Darowska stworzyła zrębny systemu wychowawczego, który do dziś jest realizowany w szkołach prowadzonych przez siostry niepokalanek. Opiera się on na czterech zasadach wyznaczających kierunki oddziaływań wychowawczych.

Zasada I

Bóg wszystkim – przez wszystko do Boga, czyli nauczyć dzieci kochać Boga

Pierwszą zasadą, na której całe wychowanie spocznie, jakoby filarze całość utrzymującym – będzie: Bóg wszystkim – przez wszystko do Boga. On celem, wszystko, co nam przez Niego podane, drogą do nieba. Myśmy chrześcijanami, katolikami²⁰.

Dla M. Darowskiej i sióstr niepokalanek Bóg jest odniesieniem we wszystkich sprawach. To On powinien zajmować naczelną rolę w życiu zarówno wychowawczyń, jak i uczniów. Dla człowieka wierzącego wszystko znajduje uzasadnienie w Bogu. Nic nie jest bez znaczenia: każde wydarzenie, ludzie, których spotykamy na swej drodze. Wiara jest oparciem także w chwilach prób i doświadczeń. Z niej czerpie się siłę do walki z przeciwnościami, do przewyciężenia własnych słabości, do wytrwania w pokusach, w cierpieniu. To dzięki niej znajdujemy przekonanie, że Bóg się nie myli i wie, co dla nas jest najlepsze. Może to wydawać się zaskakujące dla współczesnego człowieka, ale stąd właśnie pochodzi myśl o konieczności indywidualizacji nauczania i wychowania, tak akcentowana w szkołach niepokalanek.

Każdy człowiek pojawił się w zamyśle Bożym, każdy ma indywidualną drogę do Niego, a więc także szczególne, niepowtarzalne, zdolności i cechy charakteru,

¹⁹ M. Darowska, *Rekolekcje dla wychodzących*, Seria VI, bez daty, ArchSN.

²⁰ M. Darowska, *Kartki*, s. 60.

temperamentu, które mają mu pomóc odkryć i zrealizować Boży plan w swoim życiu. By w taki sposób podchodzić do życia, niezbędna jest postawa wiary: mocnej i żywej, czyli opartej na wiedzy, rozumie i doświadczeniu, wiary, która będzie stanowić fundament życia. By ją pomóc dzieciom odkryć i zakorzenić, M. Darowska stawiała naukę religii na pierwszym miejscu. Przestrzegała przy tym siostry przed uczeniem się na pamięć reguł katechizmowych oraz przed zbyt emocjonalnym podchodzeniem do religii i pobożności. Zalecała także unikanie przesady w praktykach religijnych. Ważne dla niej było, by dzieci same zapragnęły poznawać Pana Boga, zbliżyć się do Niego przez lekcje religii i modlitwę. Katecheza miała zaszczerpić w młodych ludziach miłość do Boga i Kościoła, tak by w przyszłości z tych doświadczeń mogły czerpać żony i matki.

W domu waszym ma kwitnąć pobożność chrześcijańska – bez fanatyzmu, bez dewoterii, ale w duchu, w prawdzie i w prostocie... Bądźcie pobożne, ale nie bądźcie dewotkami, nie szukajcie nabożeństwa dla własnej przyjemności²¹.

Założycielka zgromadzenia sióstr niepokalanek podkreślała, że każdy etap życia dziecka wymaga odpowiednich form i metod wychowawczych, także jeśli chodzi o stronę duchową. Nie można lekceważyć żadnego okresu rozwoju. Ważne są wczesne lata pobytu dziecka w szkole, istotny jest wiek dojrzewania. Pracę należy zacząć od pierwszych dni życia. Co matka zaszczerpi dziecku, nigdy nie zginie.

Matka-chrześcijanka, religijnie chcąc wychować dziecko swoje, nie czeka jego późniejszego rozwoju, aby mu umysłowo mówić o wierze, ale jeszcze w kolebce bierze mu rączkę i uczy się je żegnać tak, aby potem nie umiało się obudzić ani zasnąć bez tego znaku²².

To, z czym człowiek zetknął się we wczesnym dzieciństwie, na kolejnych etapach rozwoju jest rozwijane i odpowiednio kształtowane. Dlatego system wychowawczy bł. Marceliny, oparty na tych samych zasadach, funkcjonuje we wszystkich przedszkolach i szkołach różnego typu prowadzonych przez siostry niepokalanek.

W myśl pierwszej zasady wychowanie religijne jest czymś, co łączy wszystkie formy i kierunki oddziaływań, a także integruje wspólnotę: uczniów, rodziców, nauczycieli, siostry i innych pracowników szkoły czy przedszkola. Formacja duchowa dotyczy wszystkich tych grup. Wspólnota spotyka się na Eucharystii z okazji uroczystości religijnych, szkolnych czy rodzinnych (Dzień Babci i Dziadka, Dzień Rodziny). Poszczególne grupy mają swoje rekolekcje i dni skupienia (uczniowie – z uwzględnieniem wieku – rodzice i nauczyciele). Organizowane są pielgrzymki piesze, rowerowe i autokarowe. Zapraszani są kapłani czy świeccy świadkowie wiary, którzy dzielą się doświadczeniem spotkania z Bogiem w swoim życiu. I co

²¹ M. Darowska, *Rekolekcje dla wychodzących*, Nauka II, 1880.

²² G.M. Skórzewska (red.), *Pedagogika*, s. 36-37.

najważniejsze: rozmowy o Bogu traktuje się jako coś zwyczajnego, normalnego; nikt nie musi się wstydzić faktu, że jest osobą wierzącą i praktykującą, ani tego, że na tej drodze przeżywa kryzysy.

Okazją do rozmów na tematy wiary może być każda lekcja, nie tylko katecheza i nie tylko zajęcia prowadzone przez siostry. Świeccy nauczyciele są dla uczniów czy rodziców szczególnym znakiem, że można żyć Bogiem we współczesnym świecie. Stąd tak dużą wagę przykładają Marcelina Darowska do odpowiedniego doboru nauczycieli. Okresy roku liturgicznego, święta i uroczystości w sposób naturalny wyznaczają pewien rytm pracy wychowawczej. Wspólne przygotowanie do Bożego Narodzenia, przez udział w Roratach, oraz przeżywanie we wspólnocie okres Wielkiego Postu jest doskonałą okazją do wzajemnej mobilizacji do pracy nad sobą, nad charakterem, a równocześnie pogłębianiem swojego rozwoju duchowego – odpowiednio do wieku i stanu. Modlitwa w Dniu Świętości Życia, okazja do podjęcia duchowej adopcji uczy szacunku do człowieka i poczucia odpowiedzialności za życie swoje i innych. Także nie do przecenienia jest zaangażowanie w dzieła Caritas czy inne formy wolontariatu, które są dla dzieci i młodzieży szkołą ofiarności i miłości bliźniego. Uroczyste obchody Dnia Babci i Dziadka czy Dnia Rodziny przyczyniają się do pogłębienia więzi rodzinnych i poświęcenia uwagi swoim najbliższym, dla których na co dzień zwykle brakuje czasu. Warto też wspomnieć o różnych formach świętowania imienin czy urodzin uczniów lub nauczycieli. Zwykły gest: życzenia, kwiatek, drobny upominek potrafi wzniecić iskrę, która zapali płomień w sercu małego i dużego człowieka. Jest to znak pamięci, który niewiele kosztuje, a ma niewątpliwie duże znaczenie w nawiązywaniu i utrwalaniu relacji międzyludzkich.

Wszystkie te działania podejmowane są w imię miłości Boga i bliźniego, która wypływa z pierwszej zasady wychowawczej bł. Marceliny. Nie wszystkie formy pochodzą z okresu życia założycielki sióstr niepokalanek. Niektóre pojawiły się niedawno, będące znakiem czasów, a wynikające z duchowych potrzeb uczniów, nauczycieli czy rodziców. Należą do nich np. seminaria nauczycielskie, które łączą element formacji pedagogicznej z duchową, róże różańcowe czy inne grupy wśród rodziców podejmujących modlitwę w intencji dzieci, małżeństw, rodzin, kapłanów i sióstr zakonnych. W szkołach pielęgnuje się też kult Maryi – Matki Bożej Jazłowieckiej – oraz bł. Marceliny, patronki kilku szkół i przedszkoli.

To tu – jak zawsze – biała postać Maryi Niepokalanej, królującej nie tylko w kaplicy, ale i w sercach, przypomina, że Bóg ma być na pierwszym miejscu w życiu człowieka, nie wolno Go spychać na margines, nie można o Nim zapomnieć – wszystko, świat cały do Niego nas prowadzi²³.

²³ F.L. Świerż, R.J. Romaniuk, *Wystarczyła iskra. Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Sióstr Niepokalanek im. bł. M. Marceliny Darowskiej w Jarosławiu. Historia i dzień dzisiejszy*, Siostry Niepokalanki, Jarosław 2008, s. 12.

Zasada II

Bóg nas stworzył Polakami, czyli nauczyć dzieci kochać Ojczyznę

Bóg nas stworzył Polakami. Dzieci zrozumieć powinny, jakie to obowiązki na nie wkłada: zrozumieć mają zadanie narodu, myśl w nim Bożą; zrozumieć, uszanować i ukochać środki, jakie Pan do spełnienia onych podał, a tymi są: kraj ojczysty, narodowość. Znać mają, że wiara w narodzie – to Bóg w narodzie [...], to jego siła [...]. Dzieci wiedzieć mają, że każde z nich częścią narodu, że kto cnotliwy i wierny łasce – ten ściga błogosławieństwo na cały kraj, służy Ojczyźnie²⁴.

Zasada ta wynika z poprzedniej. Jeśli nic nie jest przypadkowe, lecz zamierzone przez Boga, to także fakt przynależności do danego narodu jest istotny i wiąże się z planem, jaki Bóg ma wobec każdego człowieka, więcej nawet – wobec każdego narodu. Ojczyzna, w rozumieniu M. Darowskiej, to:

Kraj i nieodłączna z nim jego narodowość. Ziemia, miejscowość – to strona fizyczna, materialna mojej Ojczyzny, narodowość to jej strona moralna, duchowa. Obie, jak w myśli Bożej, tak w jej dokonaniu ściśle przystosowane do siebie tworzą jedną całość – mojej Ojczyzny. Ziemia moja ojczysta to ziemia, na której Bóg przeznaczył, aby się myśl Jego w dziele narodu mojego ziściła, zadanie narodu spełniło. To miejsce przyjscia na świat i miejsce pracy ojców i praojców – krwią ich nieraz okupione, potem czoła oblane – miejsce woli Bożej dla nas, droga naszego zbawienia. Ziemia więc ojczysta wszechstronnie dla nas święta. Narodowość Ojczyzny mojej: to wiara, prawda Boża, język i literatura – charakter właściwy narodu, obyczaje. Wiara to dusza narodu – to Bóg w narodzie; język i literatura to duch jego, umysłowość; obyczaje, to strona moralna i zewnętrzna: czyn i forma²⁵.

Czym dla bł. Marceliny był patriotyzm? Założycielka sióstr niepokalanek miłość Ojczyzny wiązała z czwartym przykazaniem i traktowała jako święty obowiązek wszystkich stanów.

Drugim w sercu, po uczuciu religijnym, ma być uczucie patriotyczne. Zaszczepiać go u nas do niedawnych czasów nie było potrzeba, tak razem z nami żyło i rosło. [...] Chodzi tylko o to, żeby temu uczuciu prawdziwy nadać kierunek, przyzwyczajając młode serca, aby nie ograniczały się na tych wyobraźniowych uniesieniach i zapalach, ale wytrwałym czynem i trzeźwą pracą stwierdzały na każdym kroku miłość Ojczyzny. Miłość ta [...] obowiązuje każdy stan, każdy wiek, płęć każdą [...], nawet dzieci przysposabiające się sumienną pracą do przyszłych obowiązków²⁶.

²⁴ M. Darowska, *Kartki*, s. 60.

²⁵ M. Darowska, *Rekolekcje: O miłości bratniej i o miłości kraju*. Seria I, Konferencja III, 24.06.1869, w: G. Jordan, *Wychowanie to dzieło miłości*, Siostry Niepokalanki, Szymanów 1997, s. 84

²⁶ G. Skórzewska (red.), *Pedagogika*, s. 84.

Widzimy, że nie chodzi tu o sentymentalizm ani wzruszenie, ale o konkretne zadania. Stawiała je M. Darowska przed siostrami, stawiała przed uczennicami. Pozostają one nadal aktualne w przedszkolach i szkołach niepokalańskich. Dzieci uczą się, że bycie Polakiem to zaszczyt, ale i obowiązek. Szczególne miejsce w nauczaniu zajmuje więc język polski, historia, sztuka i geografia (poznawanie dziedzictwa narodowego). Uroczyscie obchodzone są rocznice wydarzeń związanych z dziejami narodu, połączone z modlitwą za Ojczyznę. Zwykle towarzyszą im też piękne spektakle teatralne przygotowywane przez uczniów. Poznawaniu ziemi ojczystej (począwszy od tzw. małej Ojczyzny), jej przyrody, tradycji, historii, służą wyjazdy edukacyjne: wycieczki turystyczno-krajoznawcze, lekcje muzealne, zwiedzanie wystaw, spektakle teatralne i seanse filmowe.

Interesującą formą zdobywania wiedzy są też projekty edukacyjne, spotkania z ciekawymi ludźmi oraz udział w konkursach o tematyce historycznej. Istotnym elementem wychowawczym jest też troska o kulturę i piękno języka polskiego oraz kształtowanie właściwych postaw wobec członków innych narodów. Znakomitą okazją do tego są wyjazdy w ramach wymiany młodzieży (np. polsko-niemiecka) lub wycieczki zagraniczne. Wiąże się to również z poczuciem odpowiedzialności za tworzenie wizerunku własnego kraju. Odpowiedzialność za siebie i innych jest sprawą niewątpliwie istotną. Stąd w szkołach niepokalańskich zwraca się uwagę, by uczniowie byli świadomi, że od każdego z nich zależy przyszłość i losy rodziny, miasta, regionu, Ojczyzny, Kościoła. Dobrą formą takiego przygotowania jest praca w samorządzie uczniowskim czy w szkolnym kole Caritas.

Być świadomym i odpowiedzialnym oznacza także znajomość swoich zalet i wad, by odpowiednio jedne rozwijać, a drugie wykorzeniać. M. Darowska zwraca uwagę na cechy charakterystyczne dla ludzi należących do danego narodu. Wskazuje też wady typowe dla Polaków: „pochopność, niewytrwałość, bezład, rozrzutność, lenistwo, nieuległość, nielogiczność, a stąd w czynach i stosunkach: niezgoda i wir. Kobiety nasze łączą do tego brak ładu, ścisłości i systematyczności”²⁷. Praca nad zwalczaniem tychże wad włączona jest w program wychowawczy szkół prowadzonych przez siostry niepokalanki. Bł. Marcelina zauważa charakterystyczną dla Polaków postawę: „Pokazać nam, Polakom, piękno, dobro i zostawić wolność – a polecimy ku nim, w ogień za nie wskoczymy; a zmuszać do nich – to skamieniejemy w oporze”²⁸. Dostrzegając te cechy, M. Darowska wskazuje, jak wykorzystać te spostrzeżenia w pracy wychowawczej, jakie metody zastosować, aby były skuteczne, co wymaga szczególnej troski, cierpliwości ze strony wychowawcy, czego pominąć nie można, a co jest mniej istotne dla rozwoju młodego człowieka w danym okresie życia. Z przytoczonych tu słów jasno wynika, że ani

²⁷ M. Darowska, *O naukach i wychowaniu*, s. 12.

²⁸ *Zawsze będę z wami*, s. 62.

despotyzm, ani ślepe posłuszeństwo nie są wskazane w postępowaniu z dziećmi, należy raczej stawiać na myślenie i tłumaczenie, a w ten sposób kształtować wolę (szerzej to zagadnienie będzie omówione w dalszej części).

To tu stare drzewa szumią legendy wojskowe, śpiewają *Pieśń Legionów*; serca stukają w rytm *Roty*: «nie rzucim ziemi, skąd nasz ród...»; tu dzieci uczą się prawdy, że miłość Ojczyzny wiąże się z IV przykazaniem, bo Ojczyzna nam ojcem i matką, ale także że miłość Ojczyzny wymaga uszanowania każdego narodu, bo każdy powstał według Bożego zamiaru²⁹.

Zasada III

Wierność obowiązkowi stanu, miejsca swego, czyli nauczyć dzieci wierności swoim obowiązkom

[Obowiązki są] wyrazem woli Bożej względem każdego. Kto ściśle w małym, zawodu nie przyniesie w wielkim. Dzieci nauczone być mają za grzech sobie uważać niedopełnienie tego, co do nich należy, niedotrzymanie przyrzeczenia, postanowienia, słowa [...]. Obowiązki to poręcze na drodze życia; kto się ich nie trzyma i poza te wychodzi – zejdzie niechybnie z dobrej drogi, do celu nie dojdzie. Niewierność obowiązkowi – niewiernością Bogu³⁰.

Aby zrozumieć myśl M. Darowskiej, trzeba zauważyć, że obowiązki dla niej nie stanowią celu samego w sobie, są jedynie drogą do celu, pomocą w tej wędrówce. Tak jak poręcze muszą być odpowiednie do wzrostu człowieka, tak obowiązki właściwe dla wieku i stanu. Inne są zadania dziecka, inne żony, matki czy zakonniczki – inne, ale jednakowo ważne. I jak półtora wieku temu, tak i teraz siostry uczą dzieci, że ich podstawowym zadaniem jako uczniów jest nauka. To przez tę pracę mają przygotować się do ról społecznych w dorosłym życiu. Jeśli chcą być w przyszłości odpowiedzialnymi, dobrymi matkami i ojcami, muszą uczyć się teraz systematyczności, wierności, bo wypełnianie obowiązków to bycie wiernym swojemu powołaniu.

Uczniowie w szkołach prowadzonych przez siostry niepokalanki wdrażani są do różnych obowiązków, stąd angażowanie ich w drobne prace w ramach okresowych dyżurów. Szczególnie praktykowane jest to w internatach: porządki w salach lekcyjnych, w pokojach, dyżury podczas posiłków. Niejedna z wychowanek wspomina, że to właśnie podczas pobytu w szkole nauczyła się sprzątać i utrzymywać porządek, tu zrozumiała, co znaczy umiejętność dobrej organizacji czasu.

Jak echo wracają tu słowa M. Darowskiej o cechach typowych dla Polaków, związane z II zasadą:

²⁹ F.L. Świerż, R.J. Romaniuk, *Wystarczyła iskra*, s. 13.

³⁰ M. Darowska, *Kartki*, s. 61.

Obowiązkowość przeciwna jest charakterowi naszemu polskiemu. Polak rzuci się heroicznie na poświęcenie, ale wytrwałe ciągnięcie pługu obowiązku przeciwnie jest jego bujnej, samodzielnej naturze. Tym staranniej wszczepiajmy, tym głębiej zakorzeniajmy tę cnotę w dzieci nasze³¹.

Jeśli wychowawca jest tego świadomy, będzie szukał takich sposobów dotarcia do dziecka, by je zachęcać, a nie zmuszać do pracy. Chodzi o to, by młody człowiek rozumiał i sam zapragnął być odpowiedzialny za dane słowo, za powierzone mu zadanie.

Jednym z warunków takiego stanu jest roztropność wychowawcy. M. Darowska przestrzega siostry przed stawianiem nadmiernych wymagań uczniom, gdyż w ten sposób nie uczy się dzieci wytrwałości, ale pracy niedbałej i pospiesznej oraz się je zniechęca, ponieważ są przemęczone wielością zadań. Wychowawca staje tu przed problemem kształcenia woli, co jest niesłychanie ważnym, ale delikatnym zadaniem. Wola bowiem decyduje o przyszłym charakterze człowieka: „Tym jest człowiek, czym wola jego”³². Jaką należy przyjąć postawę w tej kwestii? Nie narzucać siłą, lecz pokazać sens, znaczenie wierności prawu i poszanowania go: „Dajmy [dzieciom] zrozumieć piękno, wartość prawa [...] nauczmy dzieci kochać prawo Boże, narodowe, społeczne [...], władzę rodziców, starszych, obowiązków – a kochając, uszanują”³³. Jak to pokazać? W jaki sposób? Narzuca się spontanicznie pytanie, na które bł. Marcelina odpowiada: „Przykładem i przyjaznym tłumaczeniem”³⁴. Jak echo powracają słowa o tym, czym jest przykład wychowawcy, jaki ma on wpływ na dzieci. M. Darowska nie tylko mówiła, ale także sama tak żyła. W jednym z listów do dawnej wychowanki pisała: „Nie tylko poza klasztorem, ale w klasztorze nic nikomu nie narzucam. Mówię tylko do rozumu, do serca, do sumienia i zostawiam wolność”³⁵. Jest to także potwierdzenie jedności zasad w prowadzeniu sióstr, wychowawczyń i uczniów.

Jak niesłychanie ważną kwestią była dla bł. Marceliny sprawa wychowania do wierności i dotrzymywaniu danego słowa, niech świadczy fakt, że przypominała siostronom o tym w testamencie: „Wychowujcie dzieci w nienaruszalności każdego uczciwego zobowiązania się: przyrzeczeniem, obietnicą, a nawet prostym słowem. Niech zasada dotrzymania będzie dla nich religią, tj. świętą – we wszystkim, gdzie tylko grzechu nie ma”³⁶. Ostrzega jednak przed niebezpieczną

³¹ M. Darowska, *Cztery pogadanki rekolekcyjne*, Siostry Niepokalanki, Jazłowiec 1904, s. 142-143.

³² M. Darowska, *Kartki*, s. 30.

³³ M. Darowska, *Rekolekcje kapitulne 1901*, N. III, ArchSN.

³⁴ *List do s. Zofii (Stefanii) Ustianowicz*, 30.12.1902.

³⁵ *List do Wandy Wybranowskiej*, 27.10.1874.

³⁶ M. Darowska, *Testament*, s. 37.

postawą zbyt rygorystycznych i niecierpliwych wychowawców: „nie wymagajmy nigdy od niego [dziecka] obietnicy powierzchownej lub takiej, o której wiemy, że jej nie dotrzyma”³⁷. Takiej mądrości i rozwagi potrzeba osobie, której powierzono zadanie pracy wychowawczej, by pomóc młodemu człowiekowi rozwijać się w odpowiednim dla niego tempie i dostosować się do jego możliwości, a nie chcieć wyprzedzać natury.

Wspomnieć należy o zadaniu, jakie stawia mądra Polka przed młodymi idącymi w świat, zaznaczając, że są także członkami określonej społeczności, co też się wiąże z odpowiedzialnością i sięganiem wzrokiem poza sprawy swojego podwórka. „Nie chodzi tylko o wasze osobiste dobro i szczęście, ale o was w stosunku do społeczeństwa: żebyście nie byli w nim zerem, nie pasożytami, ale współpracownikami”³⁸.

Warto poruszyć jeszcze jedną istotną kwestię, mianowicie miejsce odpoczynku w procesie wychowania. Może wydawać się dziwne zestawienie odpoczynku z obowiązkiem, ale jeśli wychowanie ma objąć całego człowieka, wszystkie jego sfery, nie można pominąć i tej dziedziny. Przy tym trzeba pamiętać, że odpowiednio dobrane rozrywki mają także walory wychowawcze. Wśród tego typu zabaw M. Darowska szczególnie wyróżniała teatry szkolne, które stały się tradycją szkół niepokalańskich. Oprócz działań związanych bezpośrednio z nauką ról i występami (co wiązało się z ćwiczeniem dykcji) ważne były prace pomocnicze: szycie kostiumów, przygotowywanie scenografii, rekwizytów, plakatów, zaproszeń oraz cała strona organizacyjno-porządkowa, będąca okazją do pobudzania inicjatywy, uczenia zaradności, rozwijania pomysłowości, umiejętności współpracy i odpowiedzialności. Dużą wagę przywiązywała też bł. Marcelina do zabaw na świeżym powietrzu, a rekreacja (czyli czas odpoczynku) była obowiązkowa zarówno dla uczniów, jak i dla sióstr.

To tu ćwiczy się mozolnie pierwsze literki tak długo, aż będą równe i okrągłe; składa się litery, aż utworzą wyraz, zdanie; stąd wynosi się prawdę, że każda praca jest ważna: nie ma zajęć bez znaczenia – każde istotne w oczach Bożych, bo każde służyć może budowaniu Królestwa Bożego w sercach ludzkich³⁹.

Zasada IV

Nauczyć dzieci myśleć

Nauczyć dzieci myśleć i zdawać sobie sprawę z tego, co czynią, myślą i mówią, aby nic bez gruntu i bez celu – nic w sprzeczności z sobą nie było⁴⁰.

³⁷ G.M. Skórzewska (red.), *Pedagogika*, s. 114.

³⁸ M. Darowska, *Cztery pogadanki*, s. 33.

³⁹ F.L. Świerz, R.J. Romaniuk, *Wystarczyła iskra*, s. 14.

⁴⁰ M. Darowska, *Kartki*, s. 61.

Najbardziej oczywistą sprawą, która przychodzi na myśl w tym kontekście, jest strona intelektualna, ale nie tylko to leżało na sercu M. Darowskiej. Zaczniemy jednak od tej dziedziny. Jak w wychowaniu założycielka sióstr niepokalanek odeszła od ślepego posłuszeństwa, tak w nauczaniu odrzuciła metodę pamięciowego uczenia się, opartą na zasadzie „stąd – dotąd”, jedyną znaną w ówczesnych szkołach. Nie zaprzeczała, że pamięć można i należy ćwiczyć, stąd uczenie się tekstów literackich (wiersze, pieśni) czy choćby ról do przedstawień teatralnych. Zdecydowanie natomiast sprzeciwiała się encyklopedyzmowi i zbytniemu obciążaniu uczennic wiedzą pamięciową, chociaż zwracała uwagę, że „nauki wykładane będą [...] najgruntowniej, [ale w tym celu] aby [...] na prawdę Bożą nowy blask rzucić, to jest nową jej stroną odsłonić, aby ją zatwierdzić przekonaniem, aby wszystkie władze nią przejąć”⁴¹. Znowu mamy do czynienia z porządkowaniem wartości: wiedza nie jest celem, lecz narzędziem. Co prawda, zakres nauczania obejmował wszystkie dziedziny: od religii począwszy, poprzez język polski, historię, geografę, języki obce, matematykę, nauki przyrodnicze, a skończywszy na robotach ręcznych, sztukach pięknych i ćwiczeniach fizycznych, nie chodziło jednak o rozbudzenie „próżnej ciekawości [...], ale [aby] zbliżyć z Bogiem [...], uczyć patrzeć i czytać patrzeniem, uczyć myśleć, rozumieć, użytek robić i kochać”⁴². Nowością było też wprowadzenie pedagogiki dla najstarszych uczennic, by mogły prześledzić cały proces wychowawczy, który przeszły w czasie pobytu w szkole i w ten sposób od strony praktycznej poznać teorię wychowania, którą będą mogły zastosować jako przyszłe matki i wychowawczynie⁴³. Podaje też M. Darowska konkretne metody nauczania, które rozwijają myślenie, uczą własnego sądu i umiejętności uzasadniania go. „Usamodzielnienie rozumu dzieci głównie zasadza się na tym, aby je uczyć myśleć i wnioskować samym, wywołując tę pracę pytaniami, podając im niekiedy zagadkową trudność do rozwiązania, a na tor właściwy tylko zręcznie wprowadzając”⁴⁴. Do metod pracy z dziećmi nawiązuje też w jednym z listów:

Rozwijając rozum, prowadźcie go prosto – prawdę dawajcie mu za podstawę, nie podniecajcie wyobraźni – nauczcie myśleć, myśleć logicznie, opierając wnioski i sądy nie na hipotezach, ale na prawdach uznanych, na doświadczeniach stwierdzonych; nauczcie zdawać sobie sprawę, zastanawiać się trzeźwo i zdrowo⁴⁵.

Założycielka sióstr niepokalanek zaznacza też, że chodzi o to, by dać młodemu człowiekowi podstawę do dalszego rozwoju po ukończeniu szkoły.

⁴¹ M. Darowska, *O naukach i wychowaniu*, s. 2.

⁴² Tamże, s. 6.

⁴³ Por. tamże.

⁴⁴ G. Skórzewska (red.), *Pedagogika*, s. 111.

⁴⁵ *List do s. Zofii (Stefanii) Ustianowicz*, 20.10.1901.

Rozwijajcie i rozwijajcie. Jak władze umysłowe w dobrym będą porządku: myśl zdrowa, umiejąca się pogłębić, sąd czysty i wyobraźnia dobrze uporządkowana, a pamięć rozumna, to nauka i w późniejszych latach dopełniać się będzie. Bez tej podstawy – sama sucha wiedza nie wystarczy – mądrymi nie uczyni⁴⁶.

Druga płaszczyzna kształtowania myślenia dotyczyła strony praktycznej. W rekollekcjach M. Darowska zwracała się do wychowanek:

Co to gospodarność? To umiejętność zarządzania domem tak, żeby wszystko w nim szło dobrze, gładko, spokojnie, w ładzie doskonałym, ze wszystkiego dobry zrobiony był użytek, aby nic zmarnowane [...]. Czasem niepraktyczność pani domu powoduje, że wydatki są ogromne, a wygody i dostatku nie ma. [...] Rozłóżcie sobie w myśli zajęcia, jakie wam obowiązkiem, aby wszystko porządek swój miało. Postawcie na pierwszym miejscu pilniejsze, ważniejsze, potem mniej ważne, aby nic pominiętym nie było⁴⁷.

Nie były to tylko słowa. W programach nauczania szkół niepokalańskich przewidziane były także roboty ręczne i gospodarstwo, „aby i drugich umiały nauczyć albo prac ich dopilnować, w potrzebie same sobie zaradzić i usłużyć, a w konieczności i na chleb powszedni zarobić były w stanie”⁴⁸. Było to znów coś nowatorskiego jak na owe czasy: obraz kobiety nie tylko jako pani domu czy „lalki salonowej”, ale znającej się na zarządzaniu, kierującej innymi, odpowiedzialnej za lud. Uderza przy tym przezorność i dalekowzroczność M. Darowskiej, jeśli chodzi o myślenie o przyszłości kobiet i troskę o zabezpieczenie im samodzielnego bytu.

Bardzo odważnie wypowiada się też na temat roli kobiety jako żony. „Nie bądź cackiem, zabawką mężowi, ale żoną – to jest przyjaciółką i współpracownicą, jego aniołem”⁴⁹. W innym miejscu zapisała: „kobieta [...] to rycerz najwaleczniejszy, polityk najprzebiegły, siła ducha – to jeden bohater”⁵⁰. Do takiej postawy wychowywała uczennice powierzone opiece zgromadzenia sióstr niepokalanek.

Dochodzimy w końcu do trzeciej płaszczyzny, czyli do myślenia moralnego. Wydaje się, że stanowi ono najważniejszą część, a nawet jakby ukoronowanie poprzednio wymienionych działań, gdyż dotyczy najgłębszej i najbardziej delikatnej sfery człowieka, jaką jest jego sumienie. M. Darowska wyjaśnia:

Żadne przepisy ani prawidła wychowawcze, a tym mniej żaden rygor, nie sięgnie aż w dziedzinę myśli i uczuć wewnętrznych dziecka. Tam świat jego całkowicie niepod-

⁴⁶ List do s. Zofii (Stefanii) Ustianowicz, 14.10.1902.

⁴⁷ M. Darowska, *Cztery pogadanki*, s. 133, 140.

⁴⁸ M. Darowska, *O naukach i wychowaniu*, s. 10.

⁴⁹ *Zawsze będę z wami*, s. 112.

⁵⁰ M. Darowska, *Notatka nicejska*, 19.03.1859.

legły z zarodami życia albo śmierci dla całej istoty i jedyny środek, żeby obwarować tę twierdzą wewnętrzną przeciwko złemu na teraźniejszość i przyszłość – w wychowaniu postawić sumienie⁵¹.

Dochodzimy teraz do zagadnienia prawdy, o którą M. Darowska tak walczyła w życiu siostr i wychowanek. Pojęcie to rozróżniała na trzech poziomach. „Prawda z Bogiem – to wiara. Prawda z sobą – to pokora. Prawda z drugimi to uczciwość”⁵². Jak bumerang powracają poprzednio przywołane zasady wychowawcze: wierność, stawianie Boga na pierwszym miejscu, czyli właściwa hierarchii wartości. Chodziło o to, by dzieci nauczyły się patrzeć na siebie w prawdzie, czyli tak, jak je widzi Bóg. Ważniejsze jest dostrzeżenie wad, błędów i przyznanie się do nich, bo daje to szansę na pracę nad sobą, a nie udawanie przed innymi ani tym bardziej przed sobą. Czytamy w jednym z listów:

Tłumacz im, jak wszelka nieprawda, wykręt, nieszczerłość są haniebne, jak przyzwolenie na nie poniża człowieka, odbiera mu szacunek, ufność, a co najważniejsze – łaskę Bożą. Lepszy wszelki błąd, wszelkie uchybienie od tego. Zamiłowanie prawdy jest gruntem pod wszelkie dobre ziarno⁵³.

Koniecznym należy w tym miejscu zaznaczyć, że M. Darowska bardzo mocno podkreślała, iż należy odróżniać zło od osoby winowajcy. Zwracała uwagę, by nie przekreślać sprawcy złego czynu, lecz pokazać mu drogę wyjścia przez przyznanie się do błędu.

Trzeba dzieciom oddzielić ich naturę zepsutą, zawsze w zło płodną, od ich osób, aby je tak oddzielnie widząc, do złego w sobie łatwo się przyznawały. Trzeba im dać zrozumieć, że nie przystając na zło w nich – my nie im – ale złemu w ich naturze wojnę wypowiadamy, a dla nich całą miłość mamy. [...] Dla ich dobra trzeba im błędy wględem nas wykazywać, ale jednocześnie przebaczyć⁵⁴.

Jeszcze jednym ważnym warunkiem, którego nie można pominąć w pracy nad kształtowaniem sumienia, jest zaufanie okazane dziecku oraz cierpliwość. Podejrzliwy i niecierpliwy wychowawca nie wychowa dziecka do prawdy i nie stanie się dla ucznia autorytetem. Może się okazać, że efekt podejmowanych wysiłków będzie przeciwny, a zgubne skutki pozostaną na długie lata.

Ufność uszlachetnia, z upadku nawet podnosi, nieufność zniża – podejrzania rozjątrzą. Trzeba mieć ciągłą nad dziećmi czujność, ale ufnie i przyjaźnie obchodzić

⁵¹ G. Skórzewska (red.), *Pedagogika*, s. 113.

⁵² Tamże, s. 15.

⁵³ *List do s. Wandy Wybranowskiej*, 25.02.1988.

⁵⁴ M. Darowska, *Kartki*, s. 62.

się z nimi i rozmawiać. Gdyby się nawet spostrzegło, że dziecko zmyśla – czy to bez wiedzy, czy na tę chwilę nie czując siły w prawdzie stanąć – poprzestać na tym, o czym upewnia, a we właściwym czasie lepszego usposobienia jego doprowadzić je do uznania i do wyznania błędu⁵⁵.

Wspomniana tu cierpliwość, w połączeniu z dalekowzrocznością, przez założycielkę siostr niepokalanek nazywana była długomyślnością. Wzywając wychowawczynię do takiej właśnie postawy wobec dzieci, nie miała ona na myśli bagatelizowania problemów ani lekceważenia błędów popełnianych przez uczniów. Przypominała, że i dorośli nieraz długie lata starają się poprawić z wad, a nie zawsze efekty są zadowalające, więc jeśli jesteśmy wyrozumiali wobec siebie, okażmy się takimi wobec tych, których nam powierzono. W jednym z listów przytacza piękny obraz ziarna, które jest rzucane w ziemię – symbol pracy wychowawczej: „ani patrzmy na trudności, ani myślmy o małych owocach pracy naszej: nam nic do tego. Jeżeli czynimy wszystko, co możemy, to spełniamy swój obowiązek i nam to wystarczyć powinno, a Bóg jeden mocen dać wschód i wzrost ziarnu: to rzecz nie nasza”⁵⁶.

Przejdźmy teraz do praktykowania tej zasady we współczesnych przedszkolach i szkołach siostr niepokalanek. Na wszystkich poziomach (odpowiednio do wieku) stosowane są metody nauczania pobudzające myślenie, tzw. pogładowe, aktywizujące, problemowe. Młodsze dzieci chętnie uczą się poprzez gry i zabawy dydaktyczne, starsze przez projekty edukacyjne. Wszystkie bardzo lubią dramę i zabawę w teatr (często ta zabawa przyjmuje bardzo poważne formy). Pobudzaniu i rozwijaniu ciekawości poznawczej służą wspomniane wcześniej wyjazdy edukacyjne, zwłaszcza tzw. festiwale nauki. Dużym zainteresowaniem cieszą się zajęcia pozalekcyjne, służące rozwijaniu zdolności uczniów, prowadzone w szkołach. Młodzi odkrywcy zgłębiają tajniki techniki i nauk przyrodniczych poprzez doświadczenia i eksperymenty. Uczniowie mają szansę sprawdzić swoją wiedzę i umiejętności, biorąc udział w licznych konkursach, co też mobilizuje ich do większej aktywności.

Nauce praktycznego myślenia sprzyjają także koła zainteresowań, zwłaszcza techniczne czy kulinarne. W starszych klasach młodzież wdrażana jest do organizowania szkolnych uroczystości i wycieczek. Uczniowie prowadzą sklepik szkolny, włączają się w prace porządkowe. Wiele okazji do tego typu aktywności stwarzają wyjazdy, różnorodne akcje organizowane w ramach wolontariatu lub imprezy szkolne z udziałem gości.

Praca nad kształtowaniem sumienia ważna jest na każdym etapie życia, ale szczególnie znaczenie ma w okresie przygotowywania dzieci do I Komunii

⁵⁵ Tamże, s. 63.

⁵⁶ List do s. Walerii Morycz, Wielkanoc 1879.

Świętej. Bardzo dużo tu zależy od ścisłej współpracy rodziców, wychowawcy i katechety, gdyż rozbieżność w ocenie moralnej czynów niewątpliwie wpłynie na niewłaściwe ukształtowanie sumienia wychowanka. Ważne jest, by dziecko uczyło się dostrzegania swoich win i przyznawania się do nich. Jest to możliwe tylko w atmosferze bezpieczeństwa i akceptacji. Uczeń musi być pewny, że za wyznaczenie prawdy nie spotka go kara. Powinien jednak zdawać sobie sprawę z tego, że wyrządzona krzywda domaga się zadośćuczynienia. To dziecko dochodzi do stwierdzenia faktu, że zło można naprawić dobrem. Wychowawca ma jedynie mu pomóc to zrozumieć. W ten sposób kształtuje się postawę odpowiedzialności.

Młody człowiek zachęcany jest do refleksji nad sobą, nad swoim postępowaniem. Uczy się stawiać sobie pytania dotyczące własnych postaw i decyzji oraz nie odpowiadać. Zastanawia się, jak może naprawić błąd, wynagrodzić krzywdę. Gdy potrafi spojrzeć obiektywnie na siebie, będzie mógł podobnie postrzegać innych. Jeśli jest wyrozumiały dla siebie, jest w stanie wybaczyć innym. Kolejny poziom to próba przewidywania konsekwencji swojego zachowania. „Wiem, jakich efektów oczekuję po swoim działaniu, potrafię przewidzieć ewentualne skutki uboczne. Decyduję się na realizację mojego planu i zgadzam się na wszelkie następstwa, biorąc odpowiedzialność za całość przedsięwzięcia, a więc także za nieprzewidziane sytuacje”. W taki sposób wychowanek uczy się oceniania, wartościowania i podejmowania właściwych wyborów. Zdaje sobie sprawę, że pewne decyzje niosą z sobą ryzyko niepowodzenia, więc musi krytycznie i obiektywnie dokonać analizy i oceny. Jest to też droga do uczenia się rezygnacji z rzeczy mniej ważnych, w imię wartości wyższych.

Środkiem do osiągnięcia celu jest odpowiednia forma prowadzenia wychowanka. Siostry starają się o indywidualny kontakt z podopiecznymi. Publiczne upominanie przyniesie więcej szkody niż pożytku. Spokojna rozmowa, cierpliwe wysłuchanie, pytania, wyjaśnienia, wspólne szukanie odpowiedzi i pozostawienie czasu na decyzję, na zmianę, to klucz do serca człowieka. M. Darowska mocno akcentowała też różnice pomiędzy ludźmi i dlatego podkreślała konieczność indywidualizacji w wychowaniu.

Każdy człowiek ma swoją indywidualność, swój charakter, swoje zdolności, swój typ, swoje [...] stanowisko moralne i materialne, odbijające w nim myśl Bożą i ściśle zastosowane do przeznaczenia i zadania, jakie mu ta myśl, jedno z wolań Bożą tworząca, zakreśliła. Zatarcie charakteru, nieodpowiedzenie zdolnościom, zniszczenie indywidualności, typu – niepodążanie drogą swoją – jest niewiernością, jest rozminięciem się z przeznaczeniem, jest nieszczęściem. [...] Jak dwóch liści na jednym drzewie zupełnie jednakowych nie ma, tak nie ma zupełnie jednakowych dwóch dusz na jednej nawet drodze i w jednym zadaniu⁵⁷.

⁵⁷ M. Darowska, *Kartki*, s. 15.

Wyciąga stąd wnioszek:

Prawideł wszystkich wychowania, prowadzenia dzieci – objąć niepodobna; ile osobnych osobistości, tyle prawideł. Każda duszyczka, każdy charakterek, przedstawi nowe potrzeby i wymagania – a jako Bóg sam je stworzył – tak On jeden łaską swoją władcę w drugich mocen mądrość i siłę na odpowiedzenie onym potrzebom i wymaganiom i prowadzenie tych Jego istotek, każdej właściwą i zakreśloną jej wolą Bożą drożynką, na jednej wielkiej praw Bożych drodze⁵⁸.

Przy okazji realizacji czwartej zasady wychowawczej najbardziej chyba uwypaktnia się rola nauczyciela jako przewodnika, który towarzyszy swemu podopiecznemu na drodze rozwoju, wspiera go i wspomaga w kształtowaniu się dojrzałego człowieka. „To tu stawia się dzieciom pytania: dlaczego? W jakim celu? Co z tego wyniknie? Tu uczy się cichej rozmowy z samym sobą, refleksji nad własnym życiem... szuka się odpowiedzi na najważniejsze pytania”⁵⁹.

3. SYSTEM BŁ. MARCELINY DAROWSKIEJ O CZAMI WYCHOWANKÓW

Błogosławiona Marcelina miała klarowny obraz pracy wychowawczej i jej zamierzonych owoców. Szkoły i przedszkola prowadzone przez siostry niepokalanki przez 150 lat starały się wcielić w życie te założenia. A jakie były, jakie są efekty tych oddziaływań? Przytoczmy kilka wypowiedzi dawnych wychowanek i wychowanek:

Wychowywał nas nie nakaz ani zakaz jedynie, ale żywy przykład naszych wychowawczyń. [...] Nie wychowa drugiego, kto siebie wychować nie umie [...]. Wychowała nas nie gołosłowna teoria książkowa, ale życie w formie i przejawach dostępnych dla naszego środowiska. Dostarczono nam sposobności do rozwoju i kształcenia instynktu społecznego: wykonywane przez nas roboty ręczne w ciągu roku szkolnego rozdawałyśmy po wakacjach dzieciom ze szkółki. Rozwijano w nas uczucia altruistyczne, zlecając starszym pomoc i opiekę w stosunku do młodszych koleżanek. [...] Kształcono w nas zmysł praktyczny, ucząc gotować, starania o własną bieliznę, kontroli rachunków osobistych, słowem, starano się dostarczyć warunków przygotowujących do samodzielnego radzenia sobie w życiu [...]. Można by uczynić przedmiotem rozważań kolejno problem wychowania religijnego, moralnego, narodowego i społecznego. [...] Współczesne teorie dydaktyczne [...] nakładają na nauczyciela tak prowadzić naukę, by wychowanek czerpał z niej potrójną korzyść: materialną, przez powiększenie zakresu swej wiedzy, formalną, czyli [by] kształcił zdolność w sprawnym myśleniu [...], a wreszcie, by przez pracę, związaną z osią-

⁵⁸ Tamże, s. 64.

⁵⁹ F.L. Świerż, R.J. Romaniuk, *Wystarczyła iskra*, s. 15.

ganiem obu tych wartości, osiągał i trzecią wartość, wychowawczą, żeby kształcił uczucia i wolę, czyli urabiał swój charakter. [...] Należy stwierdzić, że siostry czyniły zadość temu dydaktycznemu postulatowi. [...] Widzimy [...] nieraz wyprzedzanie współczesnych nakazów dydaktycznych⁶⁰.

Oto fragment innej wypowiedzi:

Nauki obejmowały całokształt wiedzy, rozwijający samodzielność myśli i sądu. [...] Narodowe założenia wychowania znalazły swój wyraz w szczegółowym zgłębianiu dziejów ojczystych, z których myśl „wielkiej Obywatelki” snuła podrastającemu pokoleniu zakazy na przyszłość. [...] Wszystko zaś [...] zmierzało celowo do rozwinięcia i umiłowania piękna, jako jednego z najpotężniejszych pedagogicznych środków. [...] Skończywszy tam nauki, wychodziła jednostka człowiecza wyposażona w zapał i środki myślowe do dalszych studiów [...]. Jeśli kształceniu poświęcano tyle troski, to z tym większą pieczę i rozważą traktowano sprawę wychowania; silniej i wyraźniej niż w którymkolwiek innym systemie wychowawczym, sprawdziłam w nim usiłowania, skłaniające wychowankę do świadomego urabiania własnej duszy, do jej rzeźbienia, a nawet czasem do cyzelowania.

Odpowiedzialność za czyn własny [Matka Marcelina] wpajała w cały swój zastęp, począwszy od najmniejszego dziecka, które winno było swój czyn poznać, a poznawszy, własnym sądem ocenić, a oceniwszy, wyrzec się go tym samym, jeśli był ujemny⁶¹.

Wspomnienia ze szkoły z lat okupacji:

Autentyzm i związany z nim wymóg prawdy wewnętrznej oraz wdrożenie w pracę nad sobą uważam za bardzo istotne cechy ówczesnej formacji niepokalańskiej. Z naciskiem podkreślam określenie „formacja”, bo wychowanie i nauczanie w tamtych latach [...] stanowiło formację obowiązującą na dalszy ciąg życia. Trzy rzeczy nam wpojono: dążenie do prawdy ze sobą, poczucie obowiązku, poczucie służby. [...] Nauczono mnie, że służba ojczyźnie to jest branie odpowiedzialności za kształt własnego życia w tym kraju, w tych określonych warunkach, jakie zostały dane i zadane do przeżycia. Wpajano nam również, że jeżeli się nie sprzeniewierza własnym zasadom w codziennym bieżącym życiu – wśród jego uciążliwości i zagmatwań – to gdy się stanie przed naprawdę ważnymi wyzwaniem – nie okażą się one zaskoczeniem⁶².

⁶⁰ Przemówienie Zofii Pfau wygłoszone na zjeździe koleżeńskim w Jarosławiu 3.07.1926, w: G. Skórzewska (red.), *Pedagogika*, s. 77-78.

⁶¹ Mowa Heleny d'Abancourt – przewodniczącej Zjednoczenia Jazłowieckiego w Krakowie; wygłoszona w auli Uniwersytetu Jagiellońskiego 30.01.1927, w: G. Skórzewska (red.), *Pedagogika*, s. 86-87.

⁶² E. Jabłońska-Deptuła, *Razem byliśmy w drodze*, w: G. Jordan, *Wychowanie to dzieło*, s. 130.

Także młodsze wychowanki doceniają znaczenie pobytu w szkole prowadzonej według zasad bł. Marceliny Darowskiej. Oto fragment wspomnień uczennicy z lat osiemdziesiątych XX stulecia:

Miałam szczęście, że uczęszczałam do tej niewątpliwie wspaniałej szkoły w ciekawych latach. Spotkałam na swojej drodze ludzi wielkiego formatu. [...] Siostra udowodniła, że nie ma rzeczy niemożliwych. Nie głąskała, wymagała, ale przede wszystkim rozumiała, że uczymy się żyć, że mamy prawo do błędów. Jeżeli miała inne zdanie, tłumaczyła, dlaczego. Nigdy nie było „nie”, bo „nie”. [...] Obok wielu uczących Sióstr były tzw. Siostry „niewidoczne” – Siostry gotujące, modlące się za nas... Imion wielu Sióstr nie pamiętam, ale za to ich twarze, mimo iż na początku wszystkie były podobne, pamiętam. [...] Nauczyciel to nie tylko wiedza, ale także osobowość⁶³.

Kolejna wychowanka z tego samego okresu pisze w liście do jednej z sióstr:

Najważniejsze to, że [...] zaszczepiono we mnie wiarę. [...] Zachłysnęłam się Bogiem. [...] Patriotyzm – mój wyrzut sumienia. Po studiach chciałam wyjechać z Polski. [...] Gdybym jednak wyjechała, chyba do końca życia miałabym wyrzuty sumienia – wychowana w POLSKIEJ SZKOLE, wychowana DLA POLSKI, wychowana po to, by wychowywać Polaków. [...] Co znaczy teraz być patriotą? Uczę dzieci mówić PO POLSKU, nie wyjadę za łatwym chlebem, będę im wpajała tę POLSKOŚĆ, której nauczyłam się w Wałbrzychu. [...] Niechby ze szkół rocznie powychodziło kilka dziewczyn, które rozumieją, po co są na tym świecie, to i tak będzie dobrze. One „zarażą” tym swoich mężów, dzieci, rodzinę i tak dobro wygra. [...] Tylko my musimy być jak skała, która nie podda się zwątpieniu⁶⁴.

Godna uwagi jest opinia przedstawiciela najmłodszego pokolenia – absolwenta jedynego koedukacyjnego gimnazjum prowadzonego przez siostry niepokalanki:

To tu zbliżyłem się do Boga, tu poznawałem siebie i odkrywałem swoje talenty. Dzięki tej szkole zrozumiałem, kim jestem. [...] Dzieci mają tu świetną perspektywę rozwoju, a także przeróżne formy spędzania wolnego czasu. [...] Ta szkoła jest [...] „kopalnią” własnych talentów, pasji i wiedzy. Dzisiaj sam dzięki tej szkole robię to, co robię. To tu zrodziła się pasja do teatru, filmu. [...] ważne jest to, że wiem i czuję się Polakiem⁶⁵.

Słowa te brzmią jak echo założeń pedagogicznych Marceliny Darowskiej. Rzucone ziarno wydało plon, na który złożyła się praca wielu ludzi oraz warunki

⁶³ H. Kosyra-Cieślak, R. Szymczak, Siostry Niepokalanki, *Poszłam ścieżką do Polski... i weszło*, t. IV, Siostry Niepokalanki, Szymanów 2007, s. 826.

⁶⁴ Tamże, s. 833-834.

⁶⁵ A.M. Basak, L. Przybylska, *Aktualność założeń programu wychowawczego bł. Marceliny Darowskiej. Studium w świetle badań absolwentów Szkoły Sióstr Niepokalank w Jarosławiu*, Wydawnictwo Ruthenus – Rafał Barski, Krosno–Jarosław 2012, s. 177.

i okoliczności dane przez Opatrzność. Owoc zaś okazał się trzydziestokrotny, sześćdziesięciokrotny lub stokrotny... Tak różny, jak niepowtarzalny jest człowiek. Jak przyjmuje on znaki i wskazówki od „Aniołów ziemskich”, którzy „przez Chrystusa powołani stróżować Jego duszom, oświecać je, nauczać, prowadzić drogą pielgrzymki i kres jej wykazywać”⁶⁶.

Na koniec przytoczmy jeszcze przepiękny poetycki obraz:

Doprowadzać wszystkie władze do harmonii, każdą odpowiednio rozwijając:

rozwijać – nie wysilając;

ubogacać – nie przeciążając;

podnosić – nie egzaltując;

uczyć praktyczności – nie odzierając z poezji;

hartować – nie zatwardzając;

uszlachetniać – strzegąc od przesady;

oczyszczać, wydelikacać sumienie – strzegąc od skrupułów;

uczyć miłości – bez czułościowości;

pobożności – bez dewoterii i śmieszności.

Zniżyć się do nich w zabawach – nie tracąc właściwego sobie charakteru powagi zakonnej, nie zmniejszając siebie, aby następnie być w stanie wznieść je do wysokości ich zadania⁶⁷.

Te słowa M. Darowskiej ukazują, co znaczy wychowywać integralnie, czyli doprowadzać człowieka do harmonii, do pełni rozwoju, jaką zamierzył dla niego Bóg.

ZAKOŃCZENIE

Dowodem na trafność myśli pedagogicznej M. Darowskiej jest ponadczasowość podanych przez nią zasad. Na ich podstawie szkoły prowadzone przez siostry niepokalanki działają nieprzerwanie od 1863 r. Obecnie niektóre z nich objęły swym zasięgiem także chłopców. Kolejne pokolenia absolwentów potwierdzają słuszność intuicji pedagogicznej, którą kierowała się Marcelina Darowska. Potwierdzają ją także wychowawcy idący za wskazówkami błogosławionej.

Istota przytoczonych tu zasad wychowawczych dowodzi konieczności traktowania człowieka jako całości: nie da się oddzielić ciała od ducha, intelektu od psychiki. Podobnie nie można oddzielać od siebie poszczególnych zasad. Zazębiają się one i wskutek tego efekty pracy wychowawczej w jednej dziedzinie wpływają na wynik końcowy. Ma to też negatywne konsekwencje: zaniedbanie dowolnej

⁶⁶ M. Darowska, *Kartki*, s. 60.

⁶⁷ Tamże, s. 64.

sfery opóźnia rozwój całego człowieka. Nasuwa się myśl, która przewija się przez nauczanie M. Darowskiej – nie wystarczy najlepszy nawet system, teoria, lecz potrzebny jest wychowawca, mistrz, ktoś, kto sam widzi jasno swoją drogę, sam jest wewnętrznie zintegrowany, dojrzały, tak że może być przewodnikiem dla innych. Równocześnie to ktoś, kto będzie pamiętał, że każdy ma swoją drogę, swój czas, i pozwoli wychowankowi na stawanie się, dorastanie do tej pełni człowieczeństwa, jaką dla niego zamierzył Bóg.

BIBLIOGRAFIA

- Basak A.M., Przybylska L., *Aktualność założeń programu wychowawczego bł. Marceliny Darowskiej. Studium w świetle badań absolwentów Szkoły Sióstr Niepokalanek w Jarosławiu*, Wydawnictwo Ruthenus – Rafał Barski, Krosno–Jarosław 2012.
- Darowska M., *Cztery pogadanki rekolekcyjne*, Siostry Niepokalanki, Jazłowiec 1904.
- Darowska M., *Listy do sióstr i wychowanek*, ArchSN.
- Darowska M., *Kartki*, cz. I, 1872, ArchSN.
- Darowska M., *Notatka nicejska*, 19.03.1859, ArchSN.
- Darowska M., *Pamiętnik*, ArchSN.
- Darowska M., *O naukach i wychowaniu*, ArchSN.
- Darowska M., *Rekolekcje dla uczennic wychodzących z zakładu – Konferencje*, Nauka VI, bez daty, ArchSN.
- Darowska M., *Rekolekcje dla uczennic wychodzących z zakładu w Jazłowcu*, Nauka II, 1880, t. 46, ArchSN.
- Darowska M., *Rekolekcje kapitulne 1901*, ArchSN.
- Darowska M., *Testament*, Siostry Niepokalanki, Nowy Sącz 2008.
- Darowska M., *Uwagi ascetyczne i mistyczne*, ArchSN.
- Jan Paweł II, *Przemówienie w siedzibie UNESCO 2.06.1980*, w: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków 2008.
- Jordan G., *Wychowanie to dzieło miłości*, Siostry Niepokalanki, Szymanów 1997.
- Kosyra-Cieślak H., Szymczak R., Siostry Niepokalanki, *Poszłam ścieżką do Polski... i weszło*, t. IV, Siostry Niepokalanki, Szymanów 2007.
- Skórzewska G.M. (red.), *Pedagogika. Podręcznik opracowany na podstawie notatek z konferencji i wykładów pedagogicznych M. Darowskiej, przez nią autoryzowany*, Siostry Niepokalanki, Jazłowiec 1911.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*.
- Świerż F.L., Romaniuk R.J., *Wystarczyła iskra. Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Sióstr Niepokalanek im. bł. M. Marceliny Darowskiej w Jarosławiu. Historia i dzień dzisiejszy*, Siostry Niepokalanki, Jarosław 2008.
- Zawsze będę z wami. Myśli i modlitwy bł. Matki Marceliny Darowskiej*, oprac. G.A. Jordan, A. Kosyra-Cieślak, R. Szymczak, Siostry Niepokalanki, Szymanów 1997.

Zakończenie

Ending

W dzisiejszej rzeczywistości nierzadko działalność pedagogiczna ukierunkowana jest wyłącznie na sferę pożytku praktycznego, korzyści, a nawet przyjemności, do której dąży człowiek i które aprobuje społeczeństwo. Rodzice, wychowując swe dzieci, często mają na względzie jedynie to, by były one szczęśliwe, przy czym zwraca się uwagę na zbyt powierzchowne rozumienie tego pożądanego stanu. To swoiste formowanie dzieci zmierza jedynie do zaspokojenia potrzeb jednostki lub społeczeństwa. Tymczasem wychowanie winno opierać się na rozpoznaniu wartości człowieczeństwa człowieka.

Powinno zmierzać do uczynienia z wychowanka solidnej osobowości, pomóc mu stać się coraz bardziej człowiekiem wolnym, tzn. umiejącym panować nad sobą (a nie zniewolonym przez słabości), dojrzałym uczuciowo, zrównoważonym, odpowiedzialnym, szlachetnym, człowiekiem, na którego można liczyć, roztropnym, umiejącym konstruktywnie współpracować z innymi [...]. Jednym słowem, pomóc mu coraz bardziej stać się człowiekiem, osiągnąć dojrzałość ludzką¹.

Zasadniczym celem publikacji było ukazanie podstaw teoretycznych, a także praktycznej realizacji wychowania integralnego w tradycji edukacji katolickiej. To wychowanie wskazuje kierunek ku osiągnięciu dojrzałości. W centrum stawia człowieka jako osobę – akcentując jego wartość, niepowtarzalność i respekt dla tego, kim on jest. Ten szczególny rodzaj wychowania wskazuje na wszystkie wymiary życia człowieka, akcentuje rozwój całej osoby ludzkiej.

W pierwszej części publikacji idea wychowania integralnego została ukazana w perspektywie różnych nauk: antropologii filozoficznej, teologii, psychologii i pedagogiki. Autorzy w poszczególnych artykułach ukazali słuszność podejmowania wysiłku wychowania rozumianego w sposób integralny. Pedagogika integralna ma

¹ Z. Grochowski, *Bł. Edmund Bojanowski w dynamizmie twórczej miłości*, Wyd. Święty Wojciech, Poznań 2014, s. 42.

gruntowne teoretyczne podstawy oparte na koncepcji filozoficznej człowieka jako osoby. Odnajdujemy je w antropologii tomistycznej i tomistycznym personalizmie. Tylko takie podejście do człowieka pozwala na usunięcie ryzyka redukcjonizmu i ideologizacji w pedagogice. Idea integralności koresponduje również z psychologiczną nauką o rozwoju dziecka poprzez implikację prawidłowości rozwoju psychicznego dziecka do wychowania rozumianego w sposób integralny. Bardzo ważne w wychowaniu integralnym jest zwrócenie uwagi na wartość wychowania chrześcijańskiego, które jako uniwersalne i realne, docenia znaczenie duchowości i religijności dla integralnego rozwoju i wychowania osoby. W artykułach zwrócono uwagę również na zagrożenia integralności wychowania obecne we współczesnej rzeczywistości pedagogicznej. Jest to w szczególności pomijanie lub wyłączenie z wychowania duchowego i religijnego aspektu życia człowieka. Konsekwencją takiego działania może być zubożenie moralne, podatność dzieci na różnego rodzaju niebezpieczne zachowania typu: agresja czy na doświadczanie zła.

W drugiej części książki zaprezentowane zostały praktyczne implikacje wychowania integralnego na przykładzie wybranych zgromadzeń zakonnych. Autorzy artykułów, prezentując określone systemy wychowania uwzględniającego wielowymiarowość życia ludzkiego, powołali się na takie autorytety jak m.in. św. Zygmunt Szczęsny Feliński, św. Zygmunt Gorazdowski, Antonina Mirska, bł. Bolesława Lament, św. Urszula Ledóchowska, św. Jan Bosko czy bł. Marcelina Darowska. Wszystkie te koncepcje wychowania odślaniają wieloaspektowy rozwój osoby ludzkiej, uwzględniając różne wymiary życia człowieka i perspektywę całego życia oraz głęboko motywowane działania edukacyjne wspierające wychowanków w dążeniu do pełni człowieczeństwa. Fundamentem tych koncepcji są najwyższe wartości: miłość do Boga i bliźniego, godność osoby ludzkiej, wolność i prawda.

Koncepcje wychowawcze zaprezentowane przez osoby realizujące w praktyce wychowanie integralne uświadamiają wartość sprawdzonych systemów i metod wychowania, ich uniwersalność i skuteczność. Pokazują aktualność wychowania integralnego i jego szczególną potrzebę w dzisiejszej trudnej rzeczywistości. Wobec problemu przedmiotowego traktowania człowieka, przedkładania kształcenia nad wychowanie czy też formowania człowieka w kierunku utylitarnym, skoncentrowanym na osiąganiu celów egoistycznych, otrzymujemy przykłady zweryfikowanych w czasie, dynamicznych systemów wychowania. Obejmuje ono wszystkie wymiary życia ludzkiego, zapobiega okaleczaniu człowieczeństwem i prowadzi do osiągnięcia pełnej dojrzałości: duchowej, fizycznej, moralnej, intelektualnej i emocjonalnej.

Temat integralnego wychowania nie jest wyczerpany, a wobec zagrożeń integralności ukazywanie jego podstaw teoretycznych, a także praktycznych sposobów jego realizacji, jest pilną potrzebą, zarówno dla pedagogów teoretyków, jak

i praktyków. Odpowiedzią na te potrzeby jest niniejsza publikacja, jednakże nie wyczerpuje ona tematu.

Istnieje potrzeba dalszych refleksji interdyscyplinarnych i debat między przedstawicielami poszczególnych nauk mających na celu usprawnienie i szukanie sposobów wychowania w sposób integralny. Warto też zadbać o ujednoczenie lub przynajmniej zbliżenie do siebie języka różnych nauk na rzecz przybliżania pojęcia wychowania integralnego i jego istotnych elementów w sferze podstaw teoretycznych i rozwiązań praktycznych.

Właściwe rozumienie wychowania integralnego i jego wdrażanie w edukacji wymaga nie tylko współpracy różnych nauk, ale również ukazywania i wypracowywania praktycznych sposobów jego realizacji. Stanowi ono – zwłaszcza w dzisiejszej dobie – szansę ocalenia prawdziwych wartości. Panujący współcześnie relatywizm moralny prowadzi nierzadko do afirmowania pseudowartości i bagatelizowania tego, co istotne. Wychowanie integralne koncentruje się na tym, co ważne – na osiągnięciu dojrzałej osobowości, urzeczywistnianiu się człowieka, spełnieniu osobowym w odniesieniu do celów doczesnych i ostatecznych.

Noty o autorach

Notes about the Authors

TERESA ANTONIETTA FRĄCEK RM – doktor, historyk i archiwista w Zgromadzeniu Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi; magisterium z historii (UAM w Poznaniu) i doktorat z teologii (ATK w Warszawie); od 1962 r. pracuje w Archiwum Głównym Zgromadzenia w Warszawie; od 1965 r. zaangażowana w prace kanonizacyjne abp. Z.S. Felińskiego jako członek komisji historycznej w Warszawie, a następnie w Rzymie jako współpracownik zewnętrzny Kongregacji Spraw Kanonizacyjnych w opracowaniu Pozycji; od 2004 r. postulatorka; autorka artykułów i książek o abp. Zygmuncie Szczęsnym Felińskim i Zgromadzeniu Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi.

IWONA JABŁOŃSKA – mgr pedagogiki o kierunku nauczanie początkowe, studia podyplomowe: technika z informatyką oraz logopedia z emisją głosu. Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej w Garbowie. Zainteresowania skupiają się wokół rodziny i dziecka: problemy wpływu rodziny na wychowanie dziecka w związku ze zmianami, które zachodzą w naszym społeczeństwie, problem uznania znaczenia wczesnego wychowania dziecka w rodzinie w świadomości rodziców i tych, którzy w przyszłości chcą zostać rodzicami, oraz wszystkich osób zajmujących się wychowywaniem dzieci.

WERONIKA JÓŹWIAK – absolwentka pedagogiki KUL w Lublinie, wieloletnia animatorka w Oratorium św. Jana Bosko w Garbowie, nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Sióstr Salezjanek im. Aniołów Stróżów w Łomiankach.

S. JOANNA TERESA KORZENIEWSKA CR – zmartwychwstanka ze Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pana Naszego Jezusa Chrystusa, Prowincja Warszawska; magister pedagogiki, absolwentka KUL, nauczycielka wychowania przedszkolnego, terapeutka, oligofrenopedagog, od 2009 r. dyrektor Publicznego Przedszkola im. bł. Matki Celiney Borzęckiej Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Kętach.

MIKOŁAJ KRASNODEBSKI – doktor filozofii, absolwent UKSW. Prowadzi badania z zakresu historii filozofii, antropologii filozoficznej i filozofii wychowania. Autor ponad stu publikacji naukowych, w tym ośmiu książek. Pomysłodawca i redaktor naczelny

„Zeszytów Naukowych SWPR – Seria Pedagogiczna” (rocznik). Ostatnio opublikował pracę zbiorową pt. *Mysł pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu* (Warszawa 2014). Żonaty, troje dzieci.

s. MARIA JULITA – DOROTA LIPIETA CSSJ – magister pedagogiki w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej z terapią pedagogiczną; studia podyplomowe: organizacja i zarządzanie oświatą; podyplomowe studia teologii życia konsekrowanego. Praca: nauczyciel i dyrektor Przedszkola Sióstr św. Józefa we Wrocławiu. Zainteresowania: osoba ojca założyciela – św. Zygmunta Gorazdowskiego – i jego personalistyczna pedagogia.

AGATA MIREK – dr hab. prof. KUL, pracownik Ośrodka Badań nad Geografią Historyczną Kościoła w Polsce na Wydziale Nauk Humanistycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowanie naukowe koncentrują się wokół historii najnowszej Kościoła katolickiego i zakonów żeńskich w XIX i XX w. w Polsce, a także zagadnień dotyczących historii kobiet oraz oświaty i wychowania w Polsce. Koordynator projektu badawczego „Żeńskie zgromadzenia zakonne w PRL”. Opublikowała m.in. książki: *Siostry zakonne w obozach pracy w PRL w latach 1954-1956*, *Atlas żeńskiego ruchu zakonnego na ziemiach polskich w XIX i XX wieku* oraz (red.) *Żeńskie zgromadzenia zakonne w Europie Środkowo-Wschodniej wobec dwóch totalitaryzmów, Zakony żeńskie w PRL. Studia i materiały do historii najnowszej żeńskich zgromadzeń zakonnych w Polsce*.

s. ANETA JANA MORZYC MSF – licencjat z pedagogiki specjalnej i wczesnoszkolnej 2006 r. (WSPTWP); magister pedagogiki ogólnej, 2011 r. (KUL). Praca w przedszkolach Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Świętej Rodziny.

s. M. LOYOLA OPIELA SŁ. BDNP (sł. dębicka) – dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki na stanowisku adiunkta Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej KUL. Doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii wychowania. Kwalifikacje w zakresie organizacji i zarządzania oświatą oraz organizacji pomocy społecznej; doświadczenie zawodowe w kierowaniu placówką i realizacji projektów profilaktyczno-wychowawczych. Zainteresowania w zakresie edukacji przedszkolnej, integracji społecznej, integralnego wychowania, systemu i koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego.

s. JOLANTA (BEATA) PELIKSZA – Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej; licencjat z zakresu oligofrenopedagogiki, magister pedagogiki o specjalności pedagogika terapeutyczna; studia podyplomowe z zakresu socjoterapii i pedagogiki resocjalizacyjnej. Pracuje jako wychowawczyni z dziećmi i młodzieżą; w latach 2000-2011 – w Specjalnym Ośrodku Wychowawczym Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej w Przemyślu; od 2011 r. – w Katolickiej Placówce Opiekuńczo-Wychowawczej Zgromadzenia Sióstr Opatrzności Bożej w Łące k. Rzeszowa.

KS. MARIUSZ SZTABA – doktor pedagogiki, mgr-lic. teologii dogmatycznej; adiunkt Katedry Pedagogiki Społecznej KUL. Obszary zainteresowań: pedagogika społeczna, pedagogika ogólna, pedagogika chrześcijańska oraz katolicka nauka społeczna. Obszary

badani: wychowanie społeczne, wartości społeczne w procesie wychowania, społeczna myśl wychowawcza Jana Pawła II i Benedykta XVI, chrześcijańska inspiracja teorii i praktyki edukacyjnej.

s. **MONIKA SZTAMBORSKA** – urszulanka SJK, magister pedagogiki na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK oraz historii na Wydziale Nauk Historycznych UMK w Toruniu, obecnie pedagog szkolny oraz nauczyciel historii i społeczeństwa w Zespole Szkół Sióstr Urszulanek SJK w Pniewach.

EWELINA ŚWIDRAK (1981) – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Absolwentka KUL na kierunkach: pedagogika oraz psychologia. Asystent Katedry Psychopedagogiki KUL. Interesuje się wychowaniem w rodzinie, możliwościami i ograniczeniami rozwoju, świadomością wychowawczą.

s. **FELICYTA (LIDIA) ŚWIERZ CSIC** – mgr pedagogiki (UJ, studia magisterskie), filologia polska (KUL, studia podyplomowe); archiwistka i bibliotekoznawstwo (UJPiI, studia podyplomowe – w trakcie); nauczycielka języka polskiego w Prywatnym Gimnazjum Sióstr Niepokalanek w Szymanowie; początkująca archiwistka; zainteresowania: literatura, teatr, turystyka górską.

ks. **MIROSŁAW STANISŁAW WIERZBICKI SDB** – salezjanin, doktor. Absolwent Wydziału Teologicznego i Wydziału Nauk o Wychowaniu Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie; doktorat na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Członek: Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego w Warszawie, Włoskiego Stowarzyszenia Katechetów (AICa), Europejskiego Forum Nauczania Religii (EuFres). Od 2011 r. adiunkt Katedry Pedagogiki Religii w Zakładzie Katechetyki na Wydziale Nauk o Wychowaniu Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół szkolnictwa katolickiego, formacji nauczycieli, nauczania religii i pedagogiki salezjańskiej.

